

P. Stieger
München 1977

ANALYSE HOCHSCHULDIDAKTISCHER KONZEPTIONEN
IN DER LEHRERBILDUNG

(AM BEISPIEL DES LEHRERAUSBILDUNGSKURSES:
"UNTERRICHTSANALYSE -
EIN GRUNDKURS IM MEDIENVERBUND")

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München



vorgelegt von
Paul Stieger
aus München



Referent:

Prof. Dr. A.O. Schorb

Koreferent:

Prof. Dr. H. Schiefele

Tag der mündlichen Prüfung:

21. Februar 1977

	Vorwort	I
I DAS VERHÄLTNISS VON THEORIE UND PRAXIS IN DEN SOZIALWISSENSCHAFTEN ALS PROBLEM IN DER HEUTIGEN LEHRER-AUSBILDUNG		
1.	Das Verhältnis von Theorie und Praxis in den Sozialwissenschaften und seine Bedeutung für die Lehrerbildung	1
2.	Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Ausbildungsproblem zur beruflichen Sozialisation von Lehrern (unter besonderer Berücksichtigung jener Ausbildungskonzepte, welche das Training des 'Lehrerverhaltens' intendieren)	
2.1	Hochschuldidaktik als Theorie und Praxis an pädagogischen Hochschulen	14
2.2	Das Training des Lehrerverhaltens als ein Dilemma schulpraktischer Ausbildung	17
2.3.	Das Dilemma empiristischer Lehrerverhaltensforschung	20
2.3.1	Zur Methodologie empiristischen Vorgehens	24
2.3.2	Pragmatischer Ausweg als scheinbare Lösung	29
2.4	Ausbildungskonzeptionen zum Training des Lehrerverhaltens	33
2.5	Die 'Unterrichtsmitschau' als technisches Hilfsmittel zur Analyse von Unterrichtsprozessen	35
3.	Das Verhältnis von Theorie und Praxis eines konkreten Ausbildungsverfahrens (dargestellt am Ausbildungsprogramm "Unterrichtsanalyse - ein Grundkurs im Medienverbund" des Instituts für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung der Universität München.)	

3.1	Das Unterrichtsmitschau-Modell München	43
3.2	Der Grundkurs 'Unterrichtsanalyse', ein schulpraktisches Ausbildungsprogramm für angehende Lehrer höherer Semester	55

II EVALUATION DES GRUNDKURSES 'UNTERRICHTSANALYSE'

1.	Das Dilemma sozialwissenschaftlicher Begleituntersuchungen	66
2.	Untersuchungsziele der Evaluation	69
2.1	Zusätzliche Erhebungsdaten für zukünftige Fragestellungen	70
3.	Hypothesen der Evaluation	70
4.	Planung und Durchführung der Evaluation	
4.1	Die Grundstrukturen der schweizerischen Lehrerbildung	73
4.2	Planungsvoraussetzungen	75
5.	Untersuchungsmethoden	78
6.	Untersuchungsinstrumente	
6.1	Fragebogen zur motivationalen Einstellung der Kursteilnehmer	
6.1.1	Generelle Fragestellung	80
6.1.2	Angesprochene Fragedimensionen	81

6.2	Fragebogen für Kursleiter	
6.2.1	Generelle Fragestellung	82
6.2.2	Angesprochene Fragedimensionen	82
6.3	Auswertungsschemata des Kursteilnehmerfragebogens/ Kursleiterfragebogens	83
6.4	Fragebogen zur Wahrnehmungsdifferenzierung	
6.4.1	Generelle Fragestellung	84
6.4.2	Zielsetzungen und Auswertungsschemas der einzelnen Fragen (Beobachtungsaufgaben)	86
6.5	Fragebogen zum Erinnerungsvermögen	
6.5.1	Allgemeine Zielsetzung des Fragebogens zum Erinne- rungsvermögen/Wissen	92
6.5.2	Konstruktion des Fragebogens und des Auswertungs- schemas	93
6.6	Fragebogen zu den einzelnen Kursfolgen	94
7.	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	96
7.1	Fragestellung des 1. Hypothesenblocks	96
7.1.1	Ergebnisse zur Hypothese 1.1	101
7.1.2	Ergebnisse zur Hypothese 1.2	104
7.1.3	Ergebnisse zur Hypothese 1.3	107
7.1.4	Ergebnisse zur Hypothese 1.4	108
7.1.5	Zusammenfassung der Ergebnisse zum 1. Hypothesen- block	110
7.2	Fragestellung des 2. Hypothesenblocks	112
7.2.1	Ergebnisse zur Hypothese 2.1	113

	Seite
7.2.2	Ergebnisse zur Hypothese 2.2 115
7.2.3	Ergebnisse zur Hypothese 2.3 117
7.2.4	Zusammenfassung der Ergebnisse zum 2. Hypo- thesenblock 119
7.3	Fragestellung des 3. Hypothesenblocks 120
7.3.1	Ergebnisse zur Hypothese 3.1 122
7.3.2	Ergebnisse zur Hypothese 3.2 124
7.3.3	Ergebnisse zur Hypothese 3.3 126
7.3.4	Ergebnisse zur Hypothese 3.4 130
7.3.5	Ergebnisse zur Hypothese 3.5 136
7.3.6	Zusammenfassung der Ergebnisse zum 3. Hypo- thesenblock 141
7.4	Zusammenfassung der Ergebnisse des Kursleiter- fragebogens 145
7.5	Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse des Kurs- folgefragebogens 151
8.	Gesamtzusammenfassung und Diskussion der Evaluation 153
9.	Vergleichende Darstellung der Ergebnisse in Teil I und II 159
9.1	Das Dilemma zwischen Forschungsinteresse, For- schungsmethode und Forschungsinstitution 159
9.1.1	Die Bedeutung der Ergebnisse von Teil I und II für den 'theoretischen' Tätigkeitsbereich des Instituts für Unterrichtsmitschau 160
9.1.2	Die Bedeutung der Evaluationsergebnisse zum Grundkurs für den 'praktischen' Tätigkeits- bereich des Instituts für Unterrichtsmitschau 164
9.2	Konkretisierung der Evaluationsergebnisse zwecks Standortbestimmung und weiterführender Diskussion für den schulpraktischen Ausbildungsbereich von Lehrern 165

LITERATURVERZEICHNIS

ANHANG

Kursteilnehmerfragebogen (Einstellungsfragebogen, Kursfolgefragebogen,
Fragebogen zur Wahrnehmungsdifferenzierung,
Fragebogen zum Erinnerungsvermögen)

Kursleiterfragebogen

Tabellen



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41555616_0009

VORWORT

Die immer wieder erhobene Forderung nach einer erziehungswissenschaftlichen Begründung der Lehrerbildung scheint bis heute unerfüllt zu sein. So herrscht Unklarheit darüber, wie die Lehrerbildung mit der Berufstätigkeit des Lehrers in Beziehung gebracht werden kann, aber auch welche Zielvorstellungen über das Lehrerverhalten sowie die Lehrerpersönlichkeit zugrunde liegen. Die sozialwissenschaftlichen Ansätze, welche sich dieser Probleme annahmen, vermochten keinen endgültigen Lösungsbeitrag zu leisten, sondern verstrickten sich weitgehend in eigene Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten. So müssen ihre Beiträge zur Theorie-Praxis-Problematik vielfach als ein Versuch der Legitimation von unlösbaren Problemen betrachtet werden, ihre Explikationen zum Lehrerverhalten sowie zur Lehrerpersönlichkeit lediglich als ein Weg, durch funktionalistische Partialisierung der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrerverhaltens isolierte Tätigkeitsbereiche aufzuzeigen.

Die Beziehungslosigkeit von theoretischer und schulpraktischer Lehrerbildung spiegelt sich nicht nur in der institutionalisierten Trennung dieser beiden Bereiche an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, sondern auch in den sich wissenschaftlich dünkenden Ausbildungskonzepten zum Lehrerverhalten. Dieses Dilemma wird im folgenden an einem Ausbildungsprogramm, nämlich dem Grundkurs 'Unterrichtsanalyse', expliziert aufgezeigt. So soll verdeutlicht werden, daß auch in Ausbildungskonzepten, welche lediglich die Schulung der Wahrnehmungsdifferenzierung von Lehrerstudenten für unterrichtliche Phänomene und Prozesse intendieren, implizite Widersprüchlichkeiten stecken, welche auf der Ebene eines 'eingeeengten' Theorie-Praxis-Verständnisses problematisiert werden können.

Im zweiten Teil der Arbeit wird der angesprochene Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' auf seine expliziten Kursziele hin evaluiert und die Ergebnisse auf dem Hintergrund der im ersten Teil der Arbeit diskutierten Problembereiche kritisch hinterfragt. So steht vor allem die

Frage im Vordergrund, welche Rückschlüsse die Untersuchungsergebnisse auf den schulpraktischen Ausbildungsbereich von Lehrerstudenten zulassen, aber auch, welcher Stellenwert diesen, mit der empirisch-analytischen Methode gewonnenen Daten für weitere sozialwissenschaftliche Fragestellungen beigemessen werden muß. Letzteres soll als ein Versuch verstanden werden, denn auch die Arbeit selbst vermag die Frage nach der forschungspraktischen Anwendbarkeit von empirisch-analytisch gewonnenen Daten nur andeutungsweise aufzuzeigen. Die angeführten Begründungsschritte können demzufolge nur als eine exemplarische Veranschaulichung verstanden werden.

Die vorliegende Arbeit hat Prof. Dr. A.O. Schorb, Leiter des Instituts für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung als Dissertation betreut. Er hat mir nicht nur in großzügiger Weise alle personellen und technischen Möglichkeiten des Instituts zur Verfügung gestellt, sondern mich darüber hinaus gerade durch seine immer wieder geforderte Verzahnung von Unterrichtstheorie und Schulpraxis motiviert, den Gedanken der Theorie-Praxis-Problematik weiterzuverfolgen. Seinen Hinweisen sowie seiner engagierten Auseinandersetzung mit vielen Schwierigkeiten dieser Arbeit bin ich an erster Stelle zu größtem Dank verpflichtet.

In gleicher Weise gilt mein Dank Frau Dr. B. Louis, welche mir während aller Phasen meiner Arbeit mit großem zeitlichen sowie persönlichen Engagement zur Seite stand. Als Mit-Autor des Grundkurses 'Unterrichtsanalyse' hat Sie mich auf die wesentlichen Aspekte dieses Kurses aufmerksam gemacht und mir die Augen für die Notwendigkeit dieser Art schulpraktischer Lehrerausbildung geöffnet.

Weiterhin danke ich meinen Freunden Dipl. Soz. J. Bofinger, Dipl. Soz. J. Mayer, Dr. A. Kutscher, H. Gulde sowie W. Hopf für ihre vielseitigen Unterstützungen und ihren nimmermüden Versuchen, mich gegenüber den angesprochenen Problembereichen in dieser Arbeit kritisch zu verhalten.

Das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht übernahm großzügig alle Unkosten, die während der Zeit der empirischen Untersuchung in der Schweiz entstanden sind. Auch hier möchte ich in diesem Zusammenhang meinen Dank aussprechen.

Ebenso gilt mein Dank Frau Dr. Weidler, Frau Perthen sowie Frau Schrader für ihre ausführlichen Korrekturarbeiten; ihnen ist es zu verdanken, daß aus dem Schwyzer-Dütsch doch noch ein Schweizer-Deutsch entstanden ist.

Für die sorgfältige Erstellung des druckreifen Manuskripts danke ich Frau Scheuerer sowie Fräulein Seidl, für alle zusätzlichen Hilfen allen Mitarbeitern des Instituts für Unterrichtsmitschau, allen voran dem Geschäftsleiter, Herrn Weber.

Und abschließend danke ich meiner Mutter sowie meinem Vater. Sie unterstützten mich während meiner ganzen Studienzzeit mit viel Verständnis und Geduld.

1. DAS VERHÄLTNISS VON THEORIE UND PRAXIS IN DEN SOZIALWISSENSCHAFTEN ALS PROBLEM IN DER HEUTIGEN LEHRERAUSBILDUNG

1. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in den Sozialwissenschaften und seine Bedeutung für die Lehrerausbildung

Der Wissenschaftsrat sowie die einzelnen Ministerien sind sich bezüglich des Problems der heutigen Lehrerausbildung in einem einig: Die erziehungs- und fachwissenschaftliche Ausbildung unter Berücksichtigung der konkreten Bedingungen von Erziehung und Unterricht soll in der Lehrerausbildung weitgehend ausgebaut werden. Dieser Anspruch bringt indirekt die Tatsache zum Ausdruck, daß zwischen der Tätigkeit des praktizierenden Lehrers unter den konkreten Bedingungen von Erziehung und Unterricht und seiner akademischen Vorbereitung auf die Tätigkeit im Rahmen der Lehrerausbildung eine Kluft besteht; diese ist in der Regel durch die unklare Polarisierung von Theorie und Praxis in der Pädagogik gekennzeichnet. Der vielzitierte Praxisschock als subjektives Konflikterlebnis des einzelnen Lehrers und die Veränderung seiner Einstellung gegenüber der "Realität" des Schulalltags in der Lehrerausbildung sind, um nur zwei Beispiele zu nennen, Erscheinungsformen der Diskrepanz zwischen Berufsvorbereitung und Berufstätigkeit. Gleichzeitig dokumentiert die explizite Forderung, die Ausbildung erziehungs- und fachwissenschaftlich aufzubauen, die fehlende aber beanspruchte Wissenschaftlichkeit der Vermittlung des Ausbildungsinhaltes selbst.

Die Klage über die defizitäre Situation der Lehrerausbildung im Hinblick auf den fehlenden Bezug zu den konkreten Bedingungen von Erziehung und Unterricht ist nicht neu. Ihre Neuauflage wäre deshalb nicht zu verstehen, wenn die Problematisierung nicht im Kontext einer allgemeinen Infragestellung der Funktion und Realisierung

des gesamten Ausbildungssystems stünde, hinter der die Forderung nach bildungspolitischer Legitimation und erziehungswissenschaftlicher Begründung von Bildung und Ausbildung steht. Soweit sich die Erziehungswissenschaft dieses Problems annahm, trug sie dazu bei, die Beziehungsschwäche zwischen Lehrerausbildung und Berufstätigkeit des Lehrers transparenter zu machen, indem sie der Unterrichtsrealität ein Idealbild wissenschaftlicher Ausbildung entgegenzustellen suchte und die dabei entstehenden Probleme zu lösen vorgab. Offensichtlich waren derartige Idealbilder weniger durch die Kenntnis und Analyse der konkreten Unterrichtstätigkeit des einzelnen Lehrers bestimmt und am allerwenigsten durch die Antizipation von Realisierungschancen in den Reflexionen und Entwürfen der Wissenschaftler. Innerhalb der gegenwärtigen Form der institutionalisierten Trennung von Lehrerausbildung an Hochschulen und Berufstätigkeit von Lehrern in den jeweils eigenständig organisierten Ausbildungsstätten ist die Herstellung eines ausbildungsinhaltlichen Bezuges zwischen beiden ohnehin schwer vorstellbar. Daß die Beziehungslosigkeit zwischen Lehrerausbildung und praktischer Ausbildungstätigkeit, soweit man sie im einzelnen bestimmen kann, auf der Ebene von Theorie und Praxis thematisiert wird, erscheint deshalb eher als ein Versuch, die Unlösbarkeit der Probleme nachzuweisen.

Dieser Verdacht wird bereits durch ein Mißverhältnis erhärtet, das in den bis heute entwickelten, sich wissenschaftlich hütenden Ausbildungskonzepten zum "Lehrerverhalten" hervortritt. All diesen Ansätzen liegt eine implizite Zielvorstellung zur Identifikation der "Lehrerpersönlichkeit" zugrunde, die jedoch nicht explizit ausgewiesen wird. Den damit möglicherweise gemeinten Identifikationsprozeß könnte man folgendermaßen umschreiben: "Es ist das verbreitete Bestreben vernünftiger Subjekte, ihre 'prekäre' Existenz durch rationale Kontrolle gesellschaftlicher Prozesse aus dem Zusammenhang von Unwägbarkeiten zu lösen, Handlungskonsequenzen antizipierbar zu machen, deren Kalkulierbarkeit ein zielgerichtetes Handeln erst möglich macht." ¹⁾

1) MOLLENHAUER, K. & RITTELMEYER, Ch.: "Empirisch-analytische Wissenschaft" versus "Pädagogische Handlungsforschung": eine irreführende Alternative. In: Z.f.P., Jg. 21, 1975, Heft 5, S. 688

Setzt man voraus, daß die Identitätsfindung des Lehrers untrennbar mit der Kompetenz verbunden ist, durch Auseinandersetzung mit allgemeinen Zielvorstellungen über die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit Alternativen konkreten pädagogischen Handelns zu antizipieren, dann wird man feststellen müssen, daß in den existierenden Konzepten zum 'Lehrerverhalten' die Voraussetzungen dafür fehlen. Explikationen zur Identifikation der Lehrerpersönlichkeit finden sich weder bei Ausbildungskonzepten, welche die Persönlichkeitsentwicklung des Lehrers oder die Vermittlung berufswissenschaftlicher Kenntnisse beinhaltet, noch findet sich dies bei Programmen, welche direkt die Einübung beruflicher Fertigkeiten oder die Analyse von Unterrichtsprozessen intendieren. Im Gegensatz dazu beinhalten etwa die Vorstellungen der Bildungskommission zum Berufsbild des Lehrers eine funktionalistische Partialisierung der Lehrerpersönlichkeit in isolierte Tätigkeiten. Die verschiedenen Funktionen, die der Unterrichtende zu erfüllen hat, sind die des 'Lehrers', des 'Erziehers', des 'Beurteilens', des 'Beratens' sowie des 'Innovierens'. ²⁾ Die möglichen Bezüge zwischen den Funktionen sind ebensowenig aufgezeigt, wie ihre Widersprüche aufgedeckt werden. Infolgedessen darf es nicht verwundern, wenn die Bedeutung dieser Begriffe für die Lehrerbildung bislang noch nicht hinreichend geklärt worden ist. Die Realisierung der genannten Funktion in der Lehrerbildung dürfte mehr dazu führen, daß sie dort zu einer zunehmenden Partialisierung von erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsinhalten führen und die Diskrepanz zwischen "Theorie" und "Praxis" vergrößern, und damit die Entwicklung einer praxisintegrierenden Theorie pädagogischen Handelns verhindern. Dieser an den pädagogischen Hochschulen bestehenden Situation entspricht die Begründung von Hans-Karl Beckmann für die Probleme bei der Entwicklung einer Theorie pädagogischen Verhaltens. Beckmann verkennt dabei allerdings, daß sein Begründungsversuch die institutionalisierte Trennung von Lehrerausbildung und Berufstätigkeit des Lehrers bereits voraussetzt, und die Trennung keinesfalls eine

2) Siehe dazu: Strukturplan des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart, 1970

Folgeerscheinung der Konkurrenz zwischen verschiedenen Wissenschaftsbereichen darstellt. "Die Schwierigkeit, eine 'Theorie des pädagogischen Verhaltens' zu entwickeln, liegt zunächst daran, daß für die Erhellung der Berufsaufgabe des Lehrers eine Anzahl von Wissenschaften Relevanz haben; wir können sie unter dem Begriff der 'Berufswissenschaften des Lehrers' zusammenfassen: Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie, Aspekte der Politikwissenschaft und einige Fachdidaktiken (deren jeweiliges Verhältnis zur Fachwissenschaft ein zusätzliches Problem zur Theoriebildung darstellt)." ³⁾ Beckmann sieht also die Schwierigkeit im Fehlen eines interdisziplinären Ansatzes, in der mangelhaften Kooperation zwischen den wissenschaftlich tätigen Subjekten. Ohne Rücksicht darauf, daß die Kritik an der gegenseitigen Nichtanerkennung zwischen Wissenschaftsdisziplinen Identität in der erkennenden Tätigkeit voraussetzt, wird wie in dem zitierten Beispiel von Beckmann so getan, als ob die Gültigkeit einer Erkenntnis abhängig wäre von Konventionen unter den Wissenschaftlern. Die Existenz verschiedener theoretischer Ansätze zur Klärung 'pädagogischen Verhaltens' zwingt, so Beckmann, zur Formulierung eines Selektionskriteriums. Er sieht die Lösung in der Definition des 'erkenntnisleitenden Interesses'. "Die hinreichende Beschreibung von Praxis, die generelle Verantwortung für den Beruf sind zwar erste Kriterien, reichen aber nicht aus, wenn nicht die Zielsetzung schärfer markiert wird: Gestaltung und Veränderung von Praxis."⁴⁾ Unter "Gestaltung und Veränderung von Praxis" versteht Beckmann Theoriebildung im Hinblick auf die Klärung des Problems der Selbstbestimmung, der Demokratisierung, der Emanzipation in pädagogischer Perspektive. Damit bleibt jedoch Beckmann ähnlich wie die Bildungskommission im Proklamatorischen stecken, solange es ihm nicht gelingt, Begriffe wie Demokratie oder Emanzipation mit einem erkenntnisleitenden Interesse in Verbindung zu bringen. Die bloße Definition sozialkritischer Momente vermag aber das politische Moment noch

3) BECKMANN, H.K.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerbildung. In: Z.f.P., 1971, 10. Beiheft, S. 169

4) Id., S. 169

nicht freizulegen. 5)

Darüber hinaus verrät Beckmanns Teilbegründung für die Schwierigkeiten, eine Theorie pädagogischen Verhaltens zu entwickeln, eine naiv verkürzte Rezeption des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Die Erhellung der Berufsaufgabe des Lehrers in der pädagogischen Ausbildung wird vornehmlich durch die Aufgabe erschwert, verschiedene für die Berufstätigkeit einschlägige, akademische Wissensdisziplinen mit Blickrichtung auf die Entwicklungsmöglichkeit einer integrierten Lehrerpersönlichkeit auf einen Nenner zu bringen. Bezogen auf die Forderung des Wissenschaftsrates und Bildungsrates, die erziehungs- und fachwissenschaftliche Ausbildung unter Berücksichtigung der konkreten Bedingungen von Erziehung und Unterricht in der Lehrerausbildung aufzubauen, würde dies bedeuten, den akademisch-wissenschaftlichen Wissenskanon der pädagogischen Hochschulen und Universitäten um Informationen über die konkreten Bedingungen, z. B. einzelne verwaltungsorganisatorische Aufgaben des Lehrers, Verfahrensweisen in Notenkonferenzen, Konkurrenzkonflikte innerhalb des Lehrerkollegiums usw. zu bereichern. Das Verhältnis von Theorie und Praxis reduziert sich bei Beckmann zu einem Verhältnis zwischen zwei kategorialen Wissensbereichen: der Kenntnis von erziehungs- und fachwissenschaftlichen Reflexionen und Entwürfen pädagogischen Verhaltens sowie der Kenntnis über die restringierten Anwendungsmöglichkeiten des ersteren unter den konkreten Bedingungen von Erziehung und Unterricht. Für den Versuch der Überbrückung der dabei zugrunde gelegten Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis hat dies die zirkuläre Konsequenz, daß der Anspruch auf die Realisierung einer wie immer gearteten erziehungs- und fachwissenschaftlichen Ausbildung von Lehrern zugunsten einer systematischen Vermittlung von bestehenden und unveränderten Erziehungs- und Unterrichtspraktiken zurückgenommen werden muß. Unter dieser Voraussetzung erweisen sich auch alle Anstrengungen, die Lehrerausbildung unter anspruchsvolle Erziehungs- und Lernziele als normative Orientierungskriterien für pädagogisches Handeln zu

5) Siehe dazu: BENNER, D.: Erziehung und Emanzipation, Pädagogische Rundschau, 1970, S. 503-518

subsumieren, als Leerformeln.

Die Skizzierung der Konsequenzen aus einem naiven Theorie-Praxis-Verständnis erlaubt es nun, die bestehende Kluft zwischen Lehrerausbildung und Berufstätigkeit des Lehrers auf der Ebene der Beziehung zwischen Theorie und Praxis zu präzisieren und zu hinterfragen:

- a) Soll die Lehrerausbildung ausschließlich unter dem funktionalen Aspekt der unveränderten Reproduktion des bestehenden Bildungssystems gesehen werden, oder sollen Lehrer die Kompetenz erwerben, durch die kritische Reflexion der bestehenden Bedingungen von Erziehung und Unterricht und ihren implizierten gesellschaftlichen Normen konstruktiv-praktische Entwürfe pädagogischen Handelns gemeinsam zu entwickeln?
- b) Wie muß sich eine kritisch reflektierende Sozialwissenschaft verstehen, welches wissenschaftlichen Ansatzes will sie sich dabei versichern, um der praktischen Arbeit des Lehrers Impulse zu geben und andererseits, welche schulstrukturellen Hinweise und Forderungen muß die schulpraktische Arbeit formulieren, um Impulse für die nun einmal institutionell getrennte, theoretische Arbeit des Sozialwissenschaftlers geben zu können?

Die erste Frage thematisiert die Abhängigkeit des Theorie-Praxis-Bezuges, also des Verhältnisses der Reflexion von Erziehung und Unterricht zur praktischen Umsetzung von bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielen, die zweite problematisiert die Art und Weise der Abhängigkeit von Reflexionen und praktischer Tätigkeit. Die anschließende Betrachtung wird sich vorwiegend der zweiten Frage zuwenden. Es wird dabei versucht, verschiedene methodologische Ansätze der Erziehungswissenschaft - den der analytisch-empirischen Richtung, den der kritischen Theorie und den der Handlungsforschung - auf ihren Klärungsbeitrag für das Theorie-Praxis-Problem in bezug auf die Lehrerausbildung zu hinterfragen. Die erste Frage findet dabei insoweit Berücksichtigung, als in den verschiedenen Ansätzen gesellschafts-

politische Zielsetzungen explizit thematisiert werden und für das Verständnis des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis von Bedeutung sind.

Das Moment der gesellschaftlichen Bedeutung als konstitutive Bedingung für die Entwicklung einer Theorie pädagogischen Handelns wird von den Erziehungswissenschaftlern, welche sich der empirisch-analytischen Methodologie verpflichtet fühlen, meist übergangen. So schreibt etwa J. Koch: "Ein System von Maßnahmen zur Lehrerbildung kann wie jedes andere Berufstraining dann als effektiv gelten, wenn es ihm gelingt, das berufsbezogene Verhalten seiner Absolventen nachweisbar und nachhaltig zu beeinflussen oder solche berufsbezogenen Verhaltensweisen erfolgreich aufzubauen." ⁶⁾ Koch meint damit, daß effektives Verhaltenstraining die Kontrollierbarkeit und eine gewisse zeitliche Stabilität dieser Verhaltensweisen darstellt. Er geht davon aus, daß Konsens über die inhaltlichen Merkmale der Zielvorstellungen von Lehrerverhalten nicht selbstverständlich vorstellbar ist und demgegenüber die "Veränderung" als gemeinsames Kriterium für die Wirksamkeit von Lehrerbildungsprogrammen betrachtet werden kann. Hier wird die bemängelte Übereinstimmung gegenüber inhaltlichen Kriterien von vornherein als nicht mehr lösbares Problem hingenommen. Zur Beurteilung von Lehrerbildungsprogrammen wird schlichtweg ein nicht weiter hinterfragtes Effektivitätskriterium herangezogen.

Der sich hier andeutende resignative Unterton verweist nicht allein auf die Meinung dieser Autoren, sondern verdeutlicht eine allgemein notwendige Konsequenz aus dem Vorgehen empirisch-analytischer Forschung, durch die der sogenannte Praktiker zum Anwender von pädagogischen Technologien degradiert wird, die nach strengen wissenschaftsmethodischen Regeln formalisiert sind. Der von kritischer Seite erhobene Technologievorwurf impliziert auf der Seite der wissenschaftlichen Theoriebildung die Tatsache, daß sich die Funktion der empirisch-analytisch orientierten Erziehungswissenschaft für die

6) KOCH, J.J.: Lehrer, Studium und Beruf, Ulm 1972, S. 16

Praxis in der technologischen Hilfestellung erschöpft, die die Reduktion des Erkenntnisinteresses auf das Machbare und Kontrollierbare zur Voraussetzung hat. Für die Lehrerbildung würde dies bedeuten, daß sich der künftige Lehrer die methodologischen Regeln wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und die Ergebnisse ihrer Anwendung anzueignen hat und im Unterricht sein pädagogisches Verhalten danach auszurichten hätte. Überbrückung von Theorie und Praxis würde hier heißen "Technologisierung des Unterrichts" und "Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung" gemäß den Prinzipien des empirisch-analytischen Vorgehens. Die kritische Untersuchung dieser Prinzipien sowie deren Folgeerscheinungen in Form eines instrumentalisierten Lehrerverhaltens können an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Aus der diesbezüglichen Analyse von U. Haebelin⁷⁾ kann man die gleiche Schlußfolgerung ziehen, wie sie sich aus der Skizzierung des vorher erwähnten naiven Theorie-Praxis-Verständnisses ergeben hat: Bei Ausklammerung des normativen Aspektes erziehungswissenschaftlicher Forschung hat die versuchte Verknüpfung der Bedingungen von Erziehung, Unterrichtstheorie und Unterrichtstätigkeit die Fortsetzung bestehender Defizite von Unterrichtspraktiken zur Folge.

Die Pädagogik wird von der kritischen Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft verstanden, welche es als solche mit Normen zu tun hat, das heißt sie versichert sich nicht einer systemgebundenen Normierung von Gesellschaft, sondern ist sich bewußt, daß sie es auch mit dem "Sollen" zu tun hat. "Die Normativität als Bedingung regulativer Prinzipien ist ja so zu verstehen, daß mit ihrer Hilfe präskriptive Aussagesysteme nach pädagogischer Dignität befragt werden können, um so dem Praktiker Kriterien für das 'Pädagogische' geben zu können."⁸⁾ Zur Beurteilung dieser Normen greift die kritische Erziehungswissenschaft auf eine transzendente Reflexion zu-

7) HAEBERLIN, U.: Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. In: Z.f.P., Jg. 21, 1975, Heft 5, S. 653-676

8) MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaft, München 1975, S. 22

rück, die sie als Gesellschaftswissenschaft verstanden wissen will. Damit hebt sie sich vom empirischen Wissenschaftsverständnis insofern ab, als diese "in ihrem Selbstverständnis vom Sein logisch nicht auf das Sollen schließen kann".⁹⁾ Die kritische Erziehungswissenschaft vermochte jedoch die von ihr postulierten gesellschaftlichen Veränderungen nicht zu erreichen - der Einfluß auf die gesellschaftsverändernde Praxis war zu gering. Im Rahmen der kritischen Theorie der Frankfurter Schule, auf deren wissenschaftstheoretischen Standpunkt sich kritische Erziehungswissenschaft teilweise beruft, formuliert A. Wellmer (er gehört der Frankfurter Schule wesentlich zu), daß das Fehlen einer an praktischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten orientierten Theorie in dem Problem bestehe, daß diese Wissenschaftstheorie zum Alibi für gesellschaftliche Praxis geworden sei. Er deutet darauf hin, daß die Wissenschaft nicht nur zur entscheidenden Produktivkraft geworden ist, sondern auch zusammen mit Institutionen des Bildungswesens, "tendenziell ein entscheidendes kritisches Potential hoch-industriellialisierter Gesellschaften darstellt bzw. ein solches kritisches Potential in Gestalt des wissenschaftlich qualifizierten Fachpersonals der verschiedenen sozialen Bereiche erzeugen kann"¹⁰⁾. Er weist darauf hin, daß erst in einer veränderten historischen Situation, in der "die potentiellen Kritiker zugleich Adressaten der kritischen Gesellschaftstheorie sind, ihre Adressaten in wachsendem Maße zugleich ihre potentiellen Kritiker werden"¹¹⁾. Im Rahmen dieser Problematik wird die Frage gestellt, ob das Erkenntnisinteresse nur auf die Praxis zu verweisen hat, oder auch den Anspruch nach handlungsorientierenden Regeln impliziert, d. h. ob sich erkenntnisleitendes und handlungsleitendes Interesse überdecken. Diese sehr zentrale Frage wird jedoch umgangen - auch von den Exponenten

9) MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaft, München 1975, S. 22

10) WELLMER, A.: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt a.M. 1969, S. 146

11) id., S. 147

der Frankfurter Schule. Die letztlich notwendig konkrete Handlungsanweisung wird an den Praktiker zurückgegeben. In diesem Zusammenhang schreibt O. Massing, daß "negative Dialektik praktisch zur Symptomdeutung" wird.¹²⁾

Dieses anscheinend unlösbare Problem der Nichtableitbarkeit von Normen als einem Theorierahmen wird innerhalb der Diskussion zur kritischen Theorie unterschiedlich beurteilt und bewertet. So etwa sieht T. W. Adorno in einer verdinglichten Gesellschaft kaum Spielraum für gesellschaftsverändernde Praxis. Viele Bemühungen gehen dahin, Zusammenhänge zwischen bewußtseinsverändernder Reflexion und sich anschließenden Verhaltensänderungen aufzuzeigen.

Aus dieser kurzen Darstellung wird deutlich, daß es bisher weder der kritischen Theorie noch der kritischen Erziehungswissenschaft gelungen ist, eine zureichende Begriffsbestimmung von Praxis zu leisten, aus der handlungsanweisende Regeln ableitbar wären.

"Empirische Methoden reflektieren ihren Praxisbezug auf der Ebene der Sozialtechnologie - schließen damit Kommunikation als ebenso wichtiges Moment innerhalb der Praxis aus."¹³⁾ Die kritische Theorie "scheint demgegenüber in ihrer Verschränktheit von technischen, praktisch kommunikativen und emanzipatorischen Momenten noch am ehesten das Praxisproblem in Griff zu bekommen. Weil sie aber Emanzipation letztlich in Selbstreflexion aufgehen läßt und damit nicht notwendigerweise auf dem Durchgang durch gesellschaftliche Praxis beharrt, löst sich noch die intendierte Praxis letztlich in Theorie auf"¹⁴⁾. Die kritische Theorie muß damit gemäß ihres Wissenschaftsverständnisses die Aufgabe der Theorie-Praxis-Problematik selbst lösen, es ist ihr nicht mehr möglich, dieses Problem zu umgehen.

In jüngster Zeit haben sich zahlreiche Aufsätze der pädagogischen Handlungsforschung und der ihr zugrundeliegenden Handlungsmethoden gewidmet. Die Handlungstheorie versucht, mit Hilfe einer neuen Forschungsmethode dem Forschungsgegenstand der Pädagogik besser gerecht

12) MASSING, O.: Adorno und die Folgen, Neuwied 1970, S. 54

13) MOSER, H.: a. a. O., S. 30

14) Id., S. 30

zu werden als die empirisch-analytische. Die Diskussion wurde bis heute nicht nur auf der wissenschaftstheoretischen Ebene geführt, sondern hat über eine Auseinandersetzung mit der empirischen Forschungsmethodologie auch einen Niederschlag in konkreten Forschungsprojekten gefunden.¹⁵⁾ Als markantester Kritikpunkt, der von unterschiedlichsten Positionen gegenüber der Handlungsforschung formuliert wurde, muß hervorgehoben werden, daß die Handhabung der Forschungsmethodologie der klassischen Methodologie nicht entsprach, aber auch keine eigenständige entwickeln konnte. Die damit unterstellte 'Unwissenschaftlichkeit' in der Handhabung der Forschungsmethodologie ist bis heute ein von den Verfechtern der Handlungsforschung noch nicht zurückgerufener Vorwurf. Erst Arbeiten neueren Datums deuten darauf hin, daß unter Berücksichtigung der Erfahrungen der kritischen Theorie Anstrengungen unternommen werden, diese formulierte Kritik ernster zu nehmen. So wird zum einen versucht, durch eine explizite Kritik an der empirischen Forschung aufzuzeigen, daß der Erkenntnisstand empirischer Forschung weit hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist - und zwar sowohl bezüglich der Analyse sich gegenseitig widersprechender Daten als auch der geringen Relevanz der einzelnen Forschungsergebnisse. Zum anderen erhofft man sich, mit Hilfe dieser geleisteten expliziten Kritik den eigenen Forschungsrahmen zu skizzieren, indem deutlich darauf verwiesen wird, daß dieser Forschungsmethode ein pädagogisch-politisches, gesellschaftskritisches Erkenntnis- und Veränderungsinteresse zugrunde liegt. Im Rahmen dieser Diskussion wird gesehen, daß zwar dieser Ansatz an die Grenzen der Theorie-Praxis-Problematik stößt, zu ihrer Bewältigung jedoch noch keinen nennenswerten Beitrag geleistet hat. Es besteht jedoch die Hoffnung, in der weiterführenden Auseinandersetzung mit der kritischen Theorie, welche ja die Möglichkeit von Kommunikation und Selbstreflexion mit einschließt, aus dem Ghetto des Theoretisierens ausbrechen zu können.

15) Z. B. das Projekt des Bildungstechnischen Zentrums, Wiesbaden: "Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz", Wiesbaden 1972 (unveröffentlichtes Manuskript)

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die sich kritisch verstehende Pädagogik nicht in der Lage ist, eine in sich schlüssige Theorie zur Lehrerbildung aufzuzeigen - eine Theorie, welche etwa im Sinne von J. Habermas den Theoriebegriff folgendermaßen expliziert:

"Die Theorie erfaßt also eine doppelte Beziehung zwischen Theorie und Praxis: sie untersucht einerseits den geschichtlichen Konstitutionszusammenhang einer Interessenlage, der die Theorie gleichsam durch die Akte der Erkenntnis hindurch noch angehört; und andererseits den geschichtlichen Aktionszusammenhang, auf den die Theorie handlungsorientierend einwirken kann. In einem Fall handelt es sich um die soziale Praxis, die als gesellschaftliche Syntesis Erkenntnis möglich macht; im andern Fall um eine politische Praxis, die bewußt darauf abzielt, das bestehende Institutionssystem umzuwälzen." ¹⁶⁾ Bezogen auf eine kritische Theorie der Lehrerbildung hätte dieses Theorieverständnis zu bedeuten, daß sie ihre eigene geschichtliche Entwicklung auf dem Hintergrund ihrer gesellschaftspolitischen Relevanz so zu analysieren hätte, daß der 'Aktionszusammenhang' zwischen Theorie und Praxis transparent gemacht und damit handlungsorientierende Ausbildungsziele abgesteckt werden könnten.

Auf diesem Hintergrund wird verständlich, warum es bis heute eine wissenschaftlich ausgewiesene Lehrerausbildungskonzeption, welche die nahtlose Verzahnung einer erziehungswissenschaftlichen Berufstätigkeit auf der einen Seite und eine an der praktischen Berufstätigkeit des Lehrers orientierte Ausbildung auf der anderen Seite möglich macht, nicht gegeben hat. So sieht sich die heutige Lehrerbildung nicht nur mit der Notwendigkeit konfrontiert, eine erziehungswissenschaftliche Ausbildungskonzeption deduktiv aus einem explizit ausgewiesenen wissenschaftstheoretischen Bezugsrahmen herzuleiten, sondern wird sich darüber hinaus mit der Schwierigkeit auseinandersetzen müssen, mit Hilfe dieser Ausbildungskonzeption nicht nur bewußtseinsverändernde Reflexion, sondern auch konkrete Verhaltensänderungen des Lehrers zu erzeugen. Diesem Sachzwang sieht sich die

16) HABERMAS, J.: Theorie und Praxis, Frankfurt 1971, S. 10

Lehrerbildung ausgesetzt und tangiert damit zwei theoretische Ebenen - wobei die letztere in einem doppelten Dilemma zu stecken scheint. Das Fehlen eines wissenschaftlichen Bezugsrahmens für deklarierte Ausbildungsziele entbindet freilich nicht von der Notwendigkeit, Ausbildungsprogramme bereitzustellen, welche eine Erreichung definierter Ziele ermöglichen. Ihre Effektivität wird daran gemessen, ob das Ausbildungsziel erreicht wurde oder nicht: Das bedeutet jedoch gleichzeitig, zurückzugreifen auf eine der verfügbaren Forschungsmethoden. Die Frage nach dem Effektivitätskriterium kann jedoch aufgrund des fehlenden wissenschaftstheoretischen Bezugsrahmens nicht mehr beantwortet werden.

Neuformulierungen zur Lehrerbildungskonzepten werden nicht umhin kommen, diesen Sachverhalt deutlich zu sehen. Aufgabe der kritischen Erziehungswissenschaft wird es sein, die Vermittlung von Theorie und Praxis im Sinne von J. Habermas zu leisten. Nur so können forschungsstrategische Postulate für eine Neuorientierung innerhalb der Lehrerbildung ihren Sinn bekommen - nur so können Bildungsziele für die Lehrerbildung gefunden werden.

Im nachfolgenden zweiten Teil soll die oben angesprochene Problematik spezifiziert werden. So wird dargestellt, daß sich eine analoge Problematik auch innerhalb der einzelnen Ausbildungsbereiche der Lehrerbildung widerspiegelt. Dies zeigt sich vor allem dort, wo Ausbildungsprogramme das schulpraktische Berufsfeld des angehenden Lehrers selbst tangieren.

2. Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Ausbildungsproblem zur beruflichen Sozialisation von Lehrern

(unter besonderer Berücksichtigung jener Ausbildungskonzepte, welche das Training des 'Lehrerverhaltens' intendieren)

2.1 Hochschuldidaktik als Theorie und Praxis an pädagogischen Hochschulen

"Die Lehrerbildung von morgen" ist zu einem neuen Schlagwort vieler pädagogischer Hochschulen und Universitäten, Fachgremien verschiedenster Couleur und Wissenschaftsdisziplinen geworden. Was damit gemeint ist, läßt sich so schnell nicht feststellen - denn bereits die Auslegung des Bildungsauftrages der einzelnen Hochschulen ist unterschiedlich. So etwa basieren Reformvorschläge zur Lehrerbildung auf Rationalisierungstheorien für das Lehr- und Lerngefüge, stellen also die Didaktik der Vermittlung von Inhalten als Kernpunkt ihrer Reform hin. Andere wieder versuchen, den Bildungsauftrag im Zusammenhang von Forschung, Lehre und Studium zu verstehen, und stellen die konsequente Frage nach dem Verwertungszusammenhang von Wissen und Qualifikation in der Lehrerbildung. Diese Problembereiche werden zur Zeit unter den Terminus "Hochschuldidaktik" oder "Hochschuldidaktik des Fach" subsumiert.¹⁷⁾ Im Rahmen dieser Auseinandersetzung können unterschiedlichste Auffassungen über den Gegenstand der Hochschuldidaktik festgestellt werden. So etwa gehören nach Becker "die Konstituierungsbedingungen von Forschung, Lehre und Theoriebildung, die Kommunikationsverfahren der Wissenschaften, die Produktions- und Verwertungsprozesse wissenschaftlicher Ergebnisse und Qualifikationen" zur Hochschuldidaktik.¹⁸⁾

17) Siehe dazu: ECKSTEIN, B.: Der Begriff der Hochschuldidaktik. In: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte, Frankfurt a.M. 1972, Kap. I

18) BECKER, E.: Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie und als Projektwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse. In: Studentische Politik, 1971, Heft 5, S. 14

Andere Autoren sehen den Bildungsauftrag von Forschung, Lehre und Studium und ihr Zusammenwirken weniger als hochschulpolitisches, sondern lediglich als hochschuldidaktisches Problem. Regenbrecht etwa formuliert folgende Fragen dazu:

1. Fragen nach dem Ziel des Hochschulstudiums, die in der Spannung von wissenschaftlicher Bildung und beruflicher Ausbildung zu diskutieren sind,
2. Fragen nach dem Inhalt des Hochschulstudiums, die in der Spannung von Repräsentanz des Wissenschaftsgebietes und gesellschaftsbezogener Bedeutung stehen,
3. Fragen nach den Methoden des Hochschulstudiums in der Spannung zwischen geleiteter kritischer Auseinandersetzung (einschließlich des Erwerbs der dazu notwendigen Voraussetzungen) und selbständiger Teilnahme am Forschungsprozeß, und schließlich
4. die Frage nach den Medien, den modernen Hilfsmitteln didaktischer Arbeit, die das bisher vorherrschende gesprochene und geschriebene Wort wirkungsvoll ergänzen können". 19)

Wie auch immer sich Hochschuldidaktik verstehen will, ob als Optimierungsaufgabe, als Wissenschaftsdidaktik, als Curriculumforschung, als projektorientierte Reformstrategie oder als emanzipatorische Sozialisationstheorie, die Aufgabe der Vermittlung von Theorie und Praxis kann nicht umgangen werden, denn all diese Konzepte berühren zentral das Problem des akademischen Lehrens und Lernens und schließlich damit die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis ein. Zwar wird diese Problematik in den meisten Ansätzen angesprochen, die Frage nach der Art gesellschaftlicher Praxis und ihren Zielsetzungen jedoch bleibt unerwähnt. Beckers Vorstellung, daß das Erkenntnis-

19) REGENBRECHT, A.: Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen. In: Aktuelle Konzeptionen der Hochschuldidaktik, hrsg. von K. Ulich, München 1975, S. 45

leitende Interesse von Hochschuldidaktik determiniert wird durch kritisch-emanzipatorische, funktionale und technologische Rationalisierungsmaßnahmen, impliziert selbstverständlich Konsequenzen für die Auslegung des Wissenschafts- und Forschungsbegriffs sowie die Institutionalisierungsform. Damit stellt Becker eine Forschungsstrategie auf, welche nicht mehr dem Verifikations- und Falsifikationsschema positivistischer Wissenschaftsauffassung folgt. Der von ihm entwickelte politisierte Forschungsbegriff, demnach Veränderungen "durch praktisch-politisches und dialogisch-kommunikatives Handeln in allen Dimensionen der Rationalität vorangetrieben" werde, endet letztlich in hochschulpolitischen Vorstellungen, die zur Zeit von der Handlungsforschung aufgegriffen werden.²⁰⁾

Bereits diese kurze Beschreibung hochschuldidaktischer Konzeptionen deutet darauf hin, daß für die Reform einer Lehrerbildung keine Konsequenzen aufgezeigt werden. Wichtig scheint in diesem Zusammenhang, daß Hochschuldidaktik, wenn sie sich als Reforminstrument verstehen will, nur im Kontext des Wissenschaftsprozesses sowie der Hochschulpolitik gesehen werden darf. Die letztlich wichtige Frage nach der Tendenz, welche eine so verstandene Hochschuldidaktik einzunehmen hat, bleibt jedoch weiterhin offen. Hier tangiert Hochschuldidaktik die bereits im 1. Teil der Arbeit angesprochene Theorie-Praxis-Problematik. Eine oberflächliche Betrachtung aktueller und als modern geltender Reformvorhaben für die Lehrerausbildung zeigt nur allzu deutlich, daß diese Schwierigkeiten nicht gesehen werden oder nicht gesehen werden wollen. Es kann deshalb nicht erstaunen, wenn in diesen Reformvorschlägen an tradierten Meinungen nicht gerüttelt wird. Der Ausbildungsplan im Fächersystem zum Beispiel, welcher bereits von seiner Struktur her Innovationen erschwert, wird in diesen Konzeptionen weiterhin als notwendiger Bestandteil betrachtet. "Kapitalkonforme,

20) BECKER, E., a. a. O., S. 18; siehe dazu auch in diesem Manuskript S. 10 f. und S. 67 f.

kosten- und zeitsparende Neuorganisation akademischer Ausbildung, staatlich^sanktionierte und inhaltlich reglementierte Studien- und Forschungsziele, prinzipielle Beibehaltung undemokratischer Entscheidungsverfahren und anachronistischer Sozialstrukturen innerhalb der Hochschulen, Ausgleich von Angebot und Nachfrage akademischer Qualifikationen durch extensive oder restriktive Finanzierung von Studienmöglichkeiten" prägen leider nur allzuoft solche Reformbewegungen.²¹⁾

Selbstverständlich muß die Lehrerbildung ihren Standort, ihre Ziele im Rahmen dieser hochschuldidaktischen Fragen reflektieren. Rückblickend auf die Geschichte der Lehrerbildung muß leider immer wieder festgestellt werden, daß noch so gut gemeinte Reformmaßnahmen eine Rückbesinnung auf die Theorie-Praxis-Probleme verdrängen. Häufig wurden Reformentwicklungen durch rein wirtschaftliche oder politische Einflüsse bedingt - denkt man etwa an die unterrichtstechnologischen Novitäten oder auch an die Initiativen der Gesamthochschulbewegung.

Die Trennung der Ausbildung in einen theoretischen- und einen praktischen Bildungsweg ist für viele Hochschulen und Studienseminare zu einem anscheinend unüberbrückbaren Problem geworden. Nachfolgend soll am Beispiel des intendierten 'Lehrerverhaltens' in der schulpraktischen Ausbildung aufgezeigt werden, daß diese Trennung nicht nur durch formal-organisatorische Schwierigkeiten bedingt ist, sondern auch durch das im 1. Teil angesprochene Dilemma des naiven Theorie-Praxis-Verständnisses.

2.2 Das Training des Lehrerverhaltens als ein Dilemma schulpraktischer Ausbildung

Nach Döring²²⁾ lassen sich die wesentlichsten Forschungsansätze,

21) ULLICH, K.: Aktuelle Konzeptionen der Hochschuldidaktik, München 1975, S. 144

22) DÖRING, K.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Weinheim 1970

die bisher zum 'Lehrerverhalten' entwickelt wurden, in neun Kategorien einteilen. Roth hat diese Kategorien folgendermaßen zusammengefaßt:

- " - der normative Ansatz: der Lehrer als der 'geborene' Erzieher (Spranger);
- der empirische Ansatz: Untersuchungen zum Einfluß des Lehrers auf Erziehungs- und Unterrichtsverhalten in Klassen;
- der typologische Ansatz: Es gibt zwei Haupttypen von Lehrern: den logotropen, das heißt den der Wissenschaft und der Kultur zugewandten Lehrer, und paidotropen, das heißt den dem Kind zugewandten Lehrer (Caselmann);
- der typologisch-empirische Ansatz: Lehrerverhalten wird mit Hilfe von Erziehungsstilen beschrieben (Walz, Tausch);
- der Versuch, mit Hilfe empirischer Analysen des situativen Lehrerverhaltens zu Beurteilungskriterien zu gelangen (Petersen, Winnefeld, Flanders);
- der psychoanalytische Ansatz: Lehrerverhaltensforschung wird von der Psychoanalyse her betrieben (Bernfeld, Zulliger, Bittner, Fürstenau);
- Erforschung von Lehrerverhalten durch Konstruktion von Lehrmodellen und Theorien des Lehrens;
- der dimensionsanalytische Ansatz (Tausch)". ²³⁾

All diese Ansätze intendieren über eine Berufsbildanalyse die Bestimmung des 'Lehrerverhaltens'. Man erhofft sich, detailliert beschreiben zu können, was als 'berufsrelevantes Lehrerverhalten' betrachtet werden kann, und welche Verhaltensweisen für einen 'guten' Lehrer als konstitutiv vorausgesetzt werden müssen. Der Vielfalt dieser Ansätze entspricht auch die Vielfalt der jeweils angewandten

23) ROTH, J.: Zur Effizienz schulpraktischer Studien (unveröffentlichte Dissertation), München 1975, S. 5

Forschungsmethoden. In einer ausführlichen Beschreibung empirisch-analytischer Forschungsansätze und -ergebnisse zum Problem der Bestimmung 'effektiven' Lehrerverhaltens kommt Brunner zu dem Ergebnis, daß die Begrenztheit empirischer Daten keine weiterführenden Perspektiven aufzeigt. Die Gründe, die hierher angeführt und von Brunner referiert werden, sind ebenfalls vielfältig. So etwa sind es die Faktoren 'Zeit' und 'kulturelles Milieu', welche jegliche Generalisierbarkeit von gewonnenen Daten unterbinden, oder aber es wird vermutet, daß die Effektivität des Lehrers nicht "unabhängig von Lernzielen bestimmbar ist, und diese nicht unabhängig von den relativ rasch sich ändernden Erwartungen der Rollenpartner des Lehrers gesehen werden kann".²⁴⁾ Ohne die grundsätzliche Problematik der inhaltlichen und methodologischen Voraussetzungen der einzelnen Forschungsweisen zu beleuchten, verweist Brunner darauf, daß die Frage nach der Wünschbarkeit von 'effektiven Lehrerverhaltensweisen' nicht beantwortet werden kann; für den Praktiker bleibt lediglich die Möglichkeit, jene Merkmale effizienten Verhaltens näher zu betrachten, welche sich aufgrund mehrer Untersuchungen im Unterricht als relevant erwiesen haben. Solche Feststellungen zeigen die Ratlosigkeit gegenüber der in Teil I beschriebenen Problematik bezüglich der Fragwürdigkeit intersubjektiver Bestimmung des betreffenden Forschungsobjektes. Um so mehr erstaunt es, daß unter dem Deckmantel wissenschaftlicher Abgesichertheit immer wieder Ausbildungsprogramme im schulpraktischen Ausbildungsbereich eingesetzt werden, das heißt Programme, welche zum Beispiel als Kursziel das Erlernen von 'richtigen' Lehrerantworten auf unerwartete Schüleräußerungen formulieren. Die Aufhellung dieses Problembereichs erscheint deshalb besonders notwendig und sinnvoll, weil die Umfunktionierung von angeblich 'effektiven Verhaltensmerkmalen' des Lehrers zu Lehr- und Lernzielvorschriften in Bildungsplänen als durchführbar betrachtet wird.

Im folgenden soll das Dilemma der Forschungsansätze näher beleuchtet werden, welche sich der empirisch-analytischen Methode bedienen.

24) BRUNNER, R.: Training des Lehrerverhaltens (unveröffentlichte Dissertation), München 1975, S. 34

Diese Selektion wurde deshalb getroffen, weil gerade in letzter Zeit diese Forschungsansätze an Aktualität gewonnen haben. Außerdem können damit Parallelen zu Teil II der Arbeit aufgezeigt werden.

2.3 Das Dilemma empiristischer Lehrerverhaltensforschung

Die Erforschung schulpraktischer Ausbildungsmöglichkeiten steht vor der zentralen Aufgabe, Merkmale 'effektiven Lehrerverhaltens' im Unterrichtsprozeß aufzuzeigen. Diese Analyse, so möchte man glauben, müßte zu einem Katalog von Verhaltenszielen führen, welcher direkt in den Konstruktionsprozeß von Lernzielen zum Lehrertraining einmündet. Tatsächlich gibt es solche Programme ²⁵⁾, eine Homogenität der deklarierten Zielfragen wie auch der methodischen Vorgehensweisen läßt sich jedoch nicht aufzeigen. Wie bereits oben erwähnt, wird diese fehlende Übereinstimmung von vielen Autoren gesehen, jedoch unterschiedlich interpretiert ²⁶⁾.

Letzteres ist allerdings weniger erstaunlich, denn: Wieso sollte man Übereinstimmung in der Begründbarkeit von Zielsetzungen erwarten, wenn über die Zielsetzungen selbst kein Konsensus besteht! Dementsprechend ist es nur konsequent, wenn sich der Konsensus in der Überzeugung erschöpft, daß es 'effektives Lehrerverhalten' geben muß und die Bestimmung der 'Effektivität' nur Resultat und nicht Voraussetzung des Forschungsprozesses sein kann. Zudem ist dieser oberflächliche Konsensus ebenso konsequenter Ausdruck der schulischen Alltagserfahrung; Die Ineffektivität des Lehrerverhaltens, die sich so offensichtlich in den unterschiedlichen Lernerfolgen der Schüler zeigt - was nicht nur den einzelnen Schülern angelastet werden kann,

25) MITZEL, H.E.: Teacher effectiveness. In: Harris, C.W. (Hrsg.), Encyclopedia of educational research. Macmillan, New York 1960, S. 1481-1486 und BRUNNER, a.a.O., S. 37 ff.

26) Siehe dazu: Biddle u. Ellena, 1964, Getzels u. Jackson, 1963

da ansonsten der pädagogische Auftrag des Lehrers ad absurdum geführt werden müßte -, bedingt somit erst die Forderung nach der Effektivierung des Lehrerverhaltens.

Hier wird allerdings die Widersprüchlichkeit der zentralen Aufgabe der Forschung deutlich, Merkmale 'effektiven Lehrerverhaltens' im Unterrichtsprozeß aufzuzeigen. Die versuchte Effektivierung setzt Effektivitätskriterien voraus, vermittels derer über die Adäquatheit des Untersuchungsvorgehens erst entschieden werden kann. Da in der Frage der Begründbarkeit solcher Kriterien aber die Meinungen auseinandergehen, ist es verständlich, wenn Forscher auf den Katalog von festgelegten, wenn auch nicht begründeten Kriterien für die institutionalisierte Ausbildung als normativen Rahmen zurückgreifen und sich dadurch der Entscheidung über die Adäquatheit des jeweiligen Untersuchungsvorgehens entziehen. In dieser prekären Situation ist es wiederum konsequent, für die Untersuchung 'effektiven Lehrerverhaltens' Forschungsansätze zu wählen, die den Verzicht auf die wissenschaftliche Begründbarkeit von Effektivitätskriterien zum Programm haben, nämlich die empirisch-analytischen Ansätze. Es zeigt sich jedoch dabei, daß die in Kauf genommene Widersprüchlichkeit bei der Interpretation der Forschungsergebnisse als Zirkularität in Erscheinung tritt und die Entscheidung über die Effektivität beziehungsweise Ineffektivität des Lehrerverhaltens in das Belieben des einzelnen Forschers stellt. Nachfolgend soll das Dilemma dieser Ansätze dargestellt werden. Dabei wird jedoch nicht auf einzelne Untersuchungen eingegangen, nicht zuletzt deshalb, weil eine nicht mehr überschaubare Anzahl von Untersuchungen vorliegt. Werden jedoch zur Konkretisierung Beispiele herangezogen, dann nur solche, welche direkt das Lehrerverhalten zum Forschungsobjekt haben. Gemeinsam ist diesen Ansätzen die programmatische Orientierung an der sogenannten Praxis, das heißt an den konkreten Bedingungen der institutionalisierten Ausbildung und den mehr oder weniger bekannten Problemen, denen der Lehrer im Schulalltag begegnet. Die Anwendungsebene steht somit im Vordergrund des Interesses.

Die festgelegten Verhaltenszielkataloge, welche Kriterien für 'effektives Lehrerverhalten' implizieren, zielen letztlich auf die Aufgabe, wünschbares Lehrerverhalten innerhalb schulpraktischer Ausbildungsprogramme zu fördern und auch - zum Beispiel mit Hilfe von Lehramtsprüfungen - zu benoten. Solche selektiven Entscheidungen determinieren damit auch die zukünftige Berufschance des betreffenden Lehrers. Die empirisch-analytisch orientierte Lehrerverhaltensforschung bekundet ihr Interesse nicht nur gegenüber der Analyse etwa von einzelnen Lehrerverhaltensvariablen, sondern sie intendiert auch langfristig den Aufbau wünschbaren Lehrerverhaltens.

Beide Untersuchungsintentionen ergeben sich bereits aus der Ursächlichkeit des Zusammenhangs von erfahrbarer und operationalisierbarer Ineffektivität und der Forderung nach Effektivierung des Lehrerverhaltens. Denn einerseits wird die Forderung nach Effektivierung erst dann möglich, wenn Ineffektivität erfahren und untersucht wird, auf der anderen Seite erscheint die Untersuchung des ineffektiven Lehrerverhaltens erst dann gerechtfertigt, wenn ihre Abschaffung, d. h. die Effektivierung des Lehrerverhaltens das Ziel der Untersuchung ist. Mithin ist die Verfolgung beider Untersuchungsintentionen kein besonderes Kennzeichen der empirisch-analytischen Ansätze, sondern charakteristisch für jeden Untersuchungsansatz.

Somit kann auch gesagt werden, daß sich diese Vorgehensweise nicht nur auf die Quantifizierung einzelner Merkmale des Lehrerverhaltens reduzieren läßt, sondern es stellt sich auch die Frage, durch welche objektivierten Bedingungen diese Merkmale, welche ja nur auf subjektiver Ebene erscheinen, beeinflußt und aufgebaut werden können.

Die Berücksichtigung beider Untersuchungsintentionen wird unter methodischem Gesichtspunkt erforderlich, um über die Interpretierbarkeit, nicht die Interpretation, grundsätzlich entscheiden zu können.

Im experimentellen Design bedeutet zum Beispiel die Beantwortung der Frage nach dem Kriterium für 'effektives Lehrerverhalten' die Bestimmung der abhängigen Variablen. Wenn zum Beispiel mit Hilfe von Schulleistungstests Verhaltensänderungen der Schüler auf spezifische Lehrerreaktionen hin festgestellt werden, so werden manifeste Verhaltensformen untersucht, das heißt diese Formen werden als Lehrermerkmale konstatiert und gemäß empirischem Vorgehen im entsprechenden Fall als Diagnose ausgegeben. Ergibt ein darauf aufbauendes Verhaltenstraining dann nur einen geringen Effekt für die konkrete Schulsituation, und davon zeugen letztlich alle Untersuchungsberichte, so läßt sich zumindest die Frage stellen, ob der eingeschränkte Effekt auf das spezifische Untersuchungsvorgehen zurückzuführen ist oder auf die Unangemessenheit des Verhaltenstrainings.

Solange jedoch die praktische Anwendbarkeit der mit der empirischen Methode gefundenen Daten ausgeschlossen werden muß, bleibt es zweifelhaft, ob diese Forschungsbemühungen eine theoretische Explikation des untersuchten Gegenstandes überhaupt leisten können, das heißt beispielsweise eine theoretische Erklärung 'effektiven Lehrerverhaltens' mit Hilfe dieser Methode möglich ist. Dieser Sachverhalt soll nachträglich beschrieben und darin enthaltene Widersprüchlichkeiten entfaltet werden. Die Analyse beschränkt sich nicht nur auf die Frage, welchen Erklärungswert diese Forschungsweise ihrem Untersuchungsgegenstand beimißt, sondern es soll auch aufgezeigt werden, welche 'konkrete Wirklichkeit' mit Hilfe solcher Methoden erfaßt werden kann. Es geht damit um die Aufhellung der zentralen Frage, inwieweit der durch diese Instrumentarien erfaßte Gültigkeitsbereich für 'effektives Lehrerverhalten' abgegrenzt und eventuell auch eingeschränkt werden muß.

Selbstverständlich kann die Analyse in dieser Arbeit über die Erörterung zentraler Fragestellungen nicht hinausgehen, das heißt sie beschränkt sich nur auf die Betrachtung der grundsätzlichen Schwierigkeiten solcher Forschungsmethoden, kann also auf spezifische

Fragen wie Bildung von Gesetzaussagen und Theorie, Erklärung und Prognose, Wahrheitsbegriff, empirische Überprüfung von Theoriekonstruktion etc. nicht eingehen.

2.3.1 Zur Methodologie empiristischen Vorgehens

Empiristische Sozialwissenschaften gehen insofern empirisch vor, als sie von der Beobachtung und Erfahrung Gebrauch machen und sich nicht darauf beschränken, begriffliche Lehrgebäude über den Forschungsgegenstand zu erheben. Der Gegenstand in seinen Entstehungszusammenhängen ist bei diesen Wissenschaften nicht von Interesse, sondern vielmehr seine Oberflächengestalt. Das Herangehen an den Gegenstand selbst ist reglementiert, das heißt eingespielte Verfahrenskonventionen schreiben die einzelnen methodischen Schritte vor. Dieses Herangehen an den Gegenstand hat zur Folge, daß die Begriffe, welche die Oberflächengestalt beschreiben, sich auf die jeweils vorhandenen Besonderheiten beziehen.

Trotz dieser sie konstituierenden Besonderheit fungieren solche Begriffe sehr häufig als zentrale Begriffe einer intendierten Theorie über den Gegenstand, als ein System von allgemeingültigen Aussagen über den Gegenstand und determinieren auf diese Weise die gesamte Theorie. Im folgenden wird unter anderem deshalb von 'empiristischen' und nicht von 'empirischen' Sozialwissenschaften gesprochen, weil dadurch zum Ausdruck kommen soll, daß der Gebrauch von Beobachtung und Erfahrung sowie die beschriebene Oberflächlichkeit in der Art und Weise der Anwendung der Begriffe seine Wurzel hat.

Wenn Brunner bei der Erfassung 'effektiven Lehrerverhaltens' als wesentlich vermerkt

- "1. Das Problem der Methoden, mit denen die Auswirkungen des Lehrerverhaltens erfaßt werden können, und
2. das Problem der Bestimmung, welche Effekte von welchen Rollenspielpartnern als erwünscht angesehen werden",

so tangiert er im obigen Sinne bereits das Dilemma dieser Forschungs-

methode. 27)

Bei der Anwendung empiristischer Methoden wird das Ereignis 'effektives Lehrerverhalten' in der Regel durch Begriffe festgelegt, die in ihrer Bedeutung ausschließlich durch verbalisierte Konventionen bestimmt, nicht aber auf empirischen Weg eingeführt oder theoretisch abgeleitet wurden. Diese Art der nominalen Definition des Begriffes 'effektives Lehrerverhalten' vermag daher nur einen besonderen Aspekt des konkreten "effektiven Lehrerverhaltens" zu beschreiben. So hebt diese Definition Wirklichkeitsausschnitte hervor, die in der konventionalisierten Erfahrung als auffällig erscheinen, und abstrahiert möglicherweise empirisch bedeutungshaltige, die für die Untersuchung des effektiven Lehrerverhaltens wesentlich wären und unerkannt bleiben.

"Der sprachliche Begriff kann dies nur, weil die Wirklichkeit, auf die er sich - in richtiger oder falscher Weise, das ist hier gleichgültig - bezieht, verschiedene Momente enthält, von denen der Begriff abstrahieren kann."²⁸⁾

Die Tatsache, daß der sprachliche Begriff von der Wirklichkeit abstrahieren muß, aber genau deswegen ihm nicht mehr anzusehen ist, ob er sich in richtiger oder falscher Weise auf die Wirklichkeit bezieht, wird bei der Anwendung empiristischer Methoden negiert und konstituiert letztlich die Schwierigkeit, Forschungsergebnisse in die sogenannte Praxis umzusetzen bzw. ihre Allgemeingültigkeit in einem spezifischen Anwendungsbereich auszuweisen. Die Schwierigkeit besteht im Grunde genommen in der versuchten Übertragung einer als allgemeingültig betrachteten Hypothese über die Bedingtheit 'effektiven Lehrerverhaltens' auf eine Anwendungssituation, von der man nicht weiß, ob sie in den entscheidenden Untersuchungsaspekten mit der Situation übereinstimmt, in der die Hypothese gewonnen wurde. Das Dilemma wird darüber hinaus durch die Unkenntnis der entscheidenden Untersuchungsaspekte verstärkt. Dies soll im folgenden näher betrachtet werden.

27) BRUNNER, R., a.a.O., S. 31

28) DICK, F., Kritik der bürgerlichen Sozialwissenschaften, Bremen 1974, S. 78

Weil die Definitionsversuche zu dem Begriff 'effektives Lehrerverhalten' sich generell auf der Ebene des Alltagswissens bewegen, legen empiristische Sozialwissenschaftler großen Wert darauf, daß solche Definitionen nicht bloße Spekulationen sind, sondern einen überprüfbaren Bezug zur Wirklichkeit haben müssen. Diese Bezugnahme zur Wirklichkeit ist allerdings von zweifacher Art: Sie ist einerseits ein Herangehen an eine konkrete, historische, sich verändernde Wirklichkeit, d. h. die untersuchten Bestandteile der Wirklichkeit sind als historisch absolut einmalig und enthalten daher Besonderheiten, die sie von anderen unterscheiden. Sie sind aber auch als Bestandteile der Wirklichkeit gesellschaftlich geprägt und somit allgemein bestimmte, materielle Ausschnitte daraus und enthalten daher allgemeine Züge. Die Form einer Hypothese, d. h. das Resultat ihrer Formulierung bezieht sich auf diese allgemeinen Züge, während die einmaligen Bestandteile der Wirklichkeit die Grundlage für die Entstehung der Hypothese bilden und andererseits die Basis für ihre Bestätigung darstellen. Mit anderen Worten: Formal betrachtet sind die einmaligen Bestandteile der Wirklichkeit Ausgangspunkt und Ort der Bestätigung einer Hypothese. Sie müssen sich aber inhaltlich in ihrer Besonderheit unterscheiden, um die Zirkularität von Entstehung und Bestätigung einer Hypothese zu vermeiden. Bei der wissenschaftlichen Untersuchung von Hypothesen über die Bedingungen und Wirkungen 'effektiven Lehrerverhaltens' wird dieser Zirkel in der Regel nicht erkannt, was sich darin zeigt, daß für die Entstehung von Hypothesen die gleiche Lehrerstichprobe herangezogen wird wie für deren Bestätigung. Ob ein begrifflich festgelegtes Lehrerverhalten effektiv ist oder nicht, kann somit empirisch nicht entschieden werden, weil die Induktionsbasis für die Gewinnung der Hypothese über Lehrerverhalten aus den gleichen Objekten (Lehrern) besteht wie die Bestätigungsbasis.

Welche Bedeutung der Begriff 'effektives Lehrerverhalten' hat, muß dann durch den jeweiligen Forscher entschieden werden. Die Tatsache, daß ein unabhängig vom Forschungsprozeß festgelegter Begriff durch

verschiedene Forscher beliebig interpretiert werden kann, ist eine wesentliche Konsequenz aus der Anwendung eines Forschungsansatzes, der von Anfang an auf die Begründbarkeit solcher Begriffe verzichtet. Es zeigt sich daran, daß die Verschiedenheit der Entstehung einer Hypothese auf dem Weg der konkretisierenden Realisation negiert wird, weil man sie in ihrer Einheit nicht erkennt.²⁹⁾

Der praktische Forschungsprozeß ist an sich Einheit von Theorie und Empirie. Diese Einheit wird allerdings durch die strukturierende Reflexion des einzelnen Forschers in Form von Hypothesen aufgelöst.

Eine Hypothese entsteht unmittelbar aus der Interpretation eines konkreten Faktums, also aus der Induktion von Alltagsbeobachtungen, die historische Fakten sind. Diese Interpretation findet ihren Ausdruck durch die Sprache, sie ist eine ideelle Darstellung eines Ausschnittes konkreter Wirklichkeit und setzt die Tätigkeit des Wissenschaftlers voraus. Es ist eine geistige Tätigkeit des Wissenschaftlers, welche die konkrete Wirklichkeit zum Ausgangspunkt einer Hypothese macht. Das 'Aktiv-Werden' des Wissenschaftlers ist notwendig, das heißt er sucht und schafft die Bedingungen, welche die Hypothese benennt, er setzt Instrumentarien im Forschungsprozeß ein, welche festhalten, ob ein konkretes Faktum sich in das von der Hypothese formulierte abstrakte Ereignis einfügt. Dieser Versuch der Anpassung wurde von Holzkamp als 'Realisation' bezeichnet.³⁰⁾

In dieser Realisationsphase benutzt der Wissenschaftler Hilfsinstrumente. Diese sind 'Operationalisierungen' der abstrakten Begriffe der Hypothese, wie etwa Tests, Fragebögen, standardisierte Beobachtungsmethoden und so weiter. Die theoretische Bedeutung des in den Hypothesen verwendeten Begriffs 'effektives Lehrerverhalten' wird in Meßinstrumentarien operationalisiert. Deswegen ist die Selektion von Variablen in der Hypothesenformulierung prinzipiell bedingt durch das Vorhandensein von Meßinstrumentarien und bleibt letztlich

29) Siehe dazu DICK, a.a.O., S. 374 ff

30) HOLZKAMP, K.: Kritische Psychologie, Frankfurt a.M. 1972

dem vorurteilsbehafteten Konsensus der jeweiligen Autoren überlassen".³¹⁾ Um allgemeine Aussagen empirisch zu überprüfen, muß der Sozialwissenschaftler besondere Methoden, Instrumentarien konstruieren, denn der Realisationsphase stellen sich Widerstände in den Weg; das konkrete Faktum läßt sich so leicht nicht in das abstrakte Ereignis einfügen. Das ist auch der Grund, weshalb immer neue spezielle sozialwissenschaftliche Methoden konstruiert werden müssen - der Widerspruch zwischen abstrakter Theorie und konkreter Wirklichkeit in der Empirie. Diese Aktivität des Wissenschaftlers steht unter der Kontrolle seiner geistigen Aktivität. "Die in der Induktion vollzogene Abstraktion von den konkreten Bedingungen ist in der Realisation wieder rückgängig zu machen. So wie die konkrete Vielfalt des historischen Faktums eine vielfältige und beliebige Induktion zuläßt, so läßt die Realisation einen breiten Spielraum für die 'Rückgängigmachung' der Abstraktion."³²⁾

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, daß Theorie das Resultat ideeller Handlungen ist, Empirie der Ausgangspunkt der abstrahierenden Induktion und das Resultat der Realisation. Kann die Empirie der Theorie ihre Geltung bescheinigen? Die Geltung der Hypothese kann nur durch ein abstraktes Faktum abgestützt werden. Dieses aber ist nur mit Hilfe einer theoretisch-ideellen Transformation aus der konkreten Wirklichkeit zu gewinnen und entspricht diesem Faktum nicht. Damit wird von einer Hypothese zweierlei gefordert, zum einen sich auf konkrete Wirklichkeit zu stützen und zum anderen in dieser Wirklichkeit bestätigt zu werden. Beides kann jedoch die Hypothese nicht leisten. Dieser Prozeß der Transformation, also der Übergang des konkreten Faktums in ein abstraktes Faktum, wird allein durch die Hypothese bestimmt. Sie selbst legt fest, welche Wahl getroffen wird. "Die Beziehung zwischen der Theorie auf der einen Seite und der Empirie auf der anderen Seite ist also hoffnungslos zirkulär, weil die Theorie nur durch die abstrakte Seite der widersprüchlichen Empirie, und zwar von einer von ihr selbst gesetzten abstrakten Seite bestätigt wird."³³⁾

31) HOPF, W.: Das Dilemma empiristischer Schulgangsforschung
Im Manuskript, München, 1976, S. 10
erscheint 1976 in: Bartel, F. & HOPF, W.: Angst in der
Schule, München 1976

32) DICK, F., a.a.O., S. 110

33) DICK, F., a.a.O., S. 140

2.3.2 Pragmatischer Ausweg als scheinbare Lösung

Die dem Wissenschaftler zugewiesene Aufgabe besteht darin, die Verbindung von theoretischer Strukturierung und praktischem Prozeß zu ermöglichen. Die oben erwähnte notwendige Realisationshandlung des Wissenschaftlers kann jedoch die angesprochene Schwierigkeit nicht aufheben, denn seine wichtigsten Tätigkeiten wie die Beschreibung und Interpretation werden idell vollzogen. Probleme entstehen für den Wissenschaftler erst dann, wenn die Theorie mit der Empirie nicht übereinstimmt. Für diesen Fall stehen ihm wiederum eine Anzahl von Möglichkeiten zur Verfügung, die Holzkamp (1972) durch sein konstruktivistisches Wissenschaftsmodell als Beschreibung empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis dargestellt hat. Kategorial handelt es sich dabei um zwei Arten von Korrekturprozessen:

Entweder der Wissenschaftler weist störende Bedingungen als 'Störvariablen' aus und bearbeitet sie methodisch oder er versucht, sie zu eliminieren. Dieser Prozeß stellt sich als permanente Spezifikation dar, d.h. es werden begrenztere Rahmenbedingungen geschaffen, die eine angeblich objektivere Kontrolle des untersuchten Objektes ermöglichen. Der Abwandlungsprozeß scheitert jedoch daran, daß von der Konkretheit des untersuchten Gegenstandes immer mehr abstrahiert werden muß.³⁴⁾ Rückblickend auf die anfängliche Fragestellung bezüglich der Hilflosigkeit der einzelnen Forschungsansätze, nicht nur eine Definition oder Beschreibung 'effektiven Lehrerverhaltens' zu leisten, sondern darüber hinaus auch deren Auswirkung auf die konkrete Schullwirklichkeit zu überprüfen, muß folgendes festgehalten werden:

34) siehe dazu: HERRMANN, T.: Über einige Einwände gegen die nomothetische Psychologie. In: Z.f. Sozialpsych. 1971, 2, S. 123-149

Die Schwierigkeit oder das Dilemma dieser empirisch orientierten Ansätze besteht darin, die Subjektivität der untersuchten Lehrer, deren Handlungs- und Denkweise zu operationalisieren, um diese Ansätze in eine abstrakte Theorie einzwängen zu können. Die Vielfältigkeit dieser einzelnen Subjekte zwingt die Sozialwissenschaftler, immer neue Theorien entstehen zu lassen, um ihr gerecht zu werden. So ist auch die von Brunner beschriebene Feststellung, daß die zum Lehrerverhalten erhobenen Daten sich widersprechen, leicht erklärbar, denn ihr Entstehungszusammenhang ist willkürlich interpretierbar. Unter diesen Voraussetzungen erschöpfen sich Korrelationsstudien in der Deskription statistischer Beziehungen. Die Interpretation der Daten hinsichtlich ihrer Wirkbedingungen und die Operationalisierung der Begriffe sind letztlich durch Konsensus bestimmt, angereichert durch die Anwendung bestehender Theorieansätze. Derartige empirische Befunde bedürfen der Rekonstruktion ihres Entstehungszusammenhanges, um sie als wissenschaftliche Aussagen zu begründen. Was bedeutet Bestimmung der Interpretation und Operationalisierung durch Konsensus? Einer empiristischen Untersuchung über den Sachverhalt 'effektives Lehrerverhalten' liegt die angenommene Voraussetzung zugrunde, daß Urteilkonsensus darüber besteht, welche Merkmale den Gegenstand definieren. Die Überprüfung dieses Konsensus bedingt die Konstanz der zu untersuchenden Merkmale, die 'effektives Lehrerverhalten' als empirisch definierbar unterstellen. Die widersprüchlichen Befunde zur Lehrerverhaltensforschung können aus dieser Sicht auf zwei Bedingungen basieren: Der Urteilsinkonsistenz oder der Merkmalsinkonstanz. "Wenn die Konsistenz/Konstanz eines Sachverhaltes überprüft werden soll, dann kann das nur im Medium des Urteils selbst geschehen. Deswegen müssen für letzteres Urteil die gleichen Bedingungen, Kriterien und Überprüfungsmodelle gelten wie für das ursprünglich zu prüfende usw.. Das ist kein scheinbarer Zirkel, sondern ein echter." 35)

35) BULLENS, H.: Probleme und Widersprüchlichkeiten im empirisch-analytischen Standpunkt: Reduktion und Tatsachenbericht. München, 1974, (unveröffentlichtes Manuskript), S. 16

Eine Hypothese kann nur dann bestätigt werden, wenn vorausgesetzt ist, daß die in der Hypothese genannten Rahmenbedingungen nicht in Interaktion mit weiteren Bedingungen stehen. Damit muß jedoch der Einfluß der weiteren Bedingungen immer schon bekannt sein. Im Sinne von Dick kann somit verallgemeinernd gesagt werden, daß "die Bestätigung des einzelnen vermuteten Zusammenhanges die Bekanntheit des ganzen Systems von Verknüpfungen voraussetzt. Da im nomothetischen Verständnis das ganze System der Verknüpfungen aber nichts anderes sein kann als die Summe (oder Multiplikation) aller einzelnen Verknüpfungen, setzt umgekehrt die Kenntnis des ganzen Gefüges die Kenntnis aller einzelnen Verknüpfungen voraus".³⁶⁾

Dieses scheinbar hoffnungslos zirkuläre Verhältnis wird durch Konventionen der jeweiligen Forschergemeinschaft gestoppt. "Diese Konvention ist immer eine Minimalkonstruktion, die zwei Momente bestimmen: Die unabhängig vom Forscher existierenden, herrschenden Bedingungen, die einen Gegenstand durch common sense-Kriterien konstruieren, und das methodische Regelsystem, das nur eine solche Konstruktion des Gegenstandes erlaubt, welche mit diesen Methoden untersuchbar ist."³⁷⁾ Die Konvention wird durch die anschließenden Validierungsprozeduren als objektive Urteilsconsistenz suggeriert. Die durch Operationalisierung auftretenden Merkmale eines Gegenstandes, welche durch Übereinkunft festgelegt werden, sowie die Interpretation ihres Auftretens bedeutet, "daß sich eine am jeweiligen Gegenstand interessierte Sprachgemeinschaft empiristischer Forschung darüber einigt, per Methodenkanon und/ oder per Verwendung vorliegender Erklärungsstandards unter Einschluß von Alltagsbeobachtungen, welche Merkmale den Gegenstand kennzeichnen; dann kann z.B. die Fehlervarianz in der Messung auf die Inkonsistenz

36) DICK, F., a.a.O., S. 232

37) HOPF, W.: Zum Problem der "Konstruktion" eines Gegenstandes (unveröffentlichtes Manuskript), München 1974, S. 11

der Merkmale zurückgeführt werden. In die Bestimmung durch Konsensus gehen somit vorwissenschaftlich die Vorurteile der jeweiligen Forschergemeinschaft ein, verdeckt durch die Suggestion einer methodisch-logischen Problemlösung" 38).

Fazit: Die Vielfältigkeit der von Brunner referierten Forschungsansätze und Forschungsergebnisse sind Ausdruck einer Forscherpraxis, welche durch immer aufwendigere Methodenprozeduren versucht, das Dilemma des beschriebenen empiristischen Zirkels zu verdecken. Diese Problematik wird heute von Verfechtern dieser Forscherpraxis gesehen, jedoch auf der Grundlage der Anpassung des konkreten Forschungsobjektes an die jeweilige Abstraktheit einer Hypothese zu lösen versucht. 39) Nur eine elaborierte kategoriale Bedeutungsstruktur des Begriffs 'effektives Lehrerverhalten' unter Einbeziehung seiner gesellschaftlichen, institutionellen und subjektiven Regelmäßigkeiten kann als weiterführende Hilfestellung betrachtet werden. Hierbei muß die Methode bereits als solche dahin tendieren, das konkrete Objekt zu erfassen und nicht der methodenbestimmten reduzierten, d.h., einer solchen, welche sich dem Diktat ideeller Vorstellungen über den Gegenstand, repräsentiert über die Hypothese, unterwirft. Diese Problematik des empirischen Vorgehens gegenüber der subjektiven Vielfältigkeit des Individuums unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit ist bis jetzt noch nicht gelöst. 40)

38) HOPF, W., a.a.O., S. 12

39) siehe dazu z.B.: CAMPBELL, D.T. & STANLEY, J.L.: Experimental and quasi-experimental designs for research in teaching. In: Gage, N.L.: Handbook of research teaching, Chicago 1963

40) Vgl. hierzu: HÜLST, D./TJADEN, K. & TJADEN-STEINHAEUER, M: Methoden der Gesellschaftsanalyse, Frankfurt/a.M. 1966

HOLKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis (Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung), Frankfurt/a.M. 1973, S. 35-62, 360-410

OPP, K.: Methodologie der Sozialwissenschaften, Reinbek 1970

TAYLOR, CH.: Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen, Frankfurt/a.M. 1975

So hat gerade die Handlungsforschung trotz intensiver Bemühung, aus diesem empiristischen Zirkel auszubrechen, bis heute keinen Ausweg gefunden. 41)

Dies kann nicht genug hervorgehoben werden, da auch Teil II. der Untersuchung das Dilemma zwar immer wieder anspricht, eine konkretisierte Alternative aber auch nicht anzubieten vermag.

2.4 Ausbildungskonzeptionen zum Training des Lehrerverhaltens

Trotz diesem oben aufgeführten Dilemma etablierten sich in der Praxis einzelne Ausbildungskonzepte zur Förderung des Lehrerverhaltens. Diese Ausbildungsverfahren weisen nach Döring vier verschiedene Typen von Veranstaltungen auf:

I. Veranstaltungen zur Persönlichkeitsentwicklung des Lehrers:

1. Psychotherapeutische Betreuung und Beratung (Psychoanalyse, Gesprächspsychotherapie).
2. Autogenes Training (Schulz, Luthe),
3. Gruppendynamisches Sensitivitätstraining (Brocher, Däuling, Minssen, Lutz/Ronellenfitsch).

II. Veranstaltungen zur Vermittlung theoretischer berufswissenschaftlicher Kenntnisse:

1. Vorlesungen und Seminare herkömmlicher Art über berufswissenschaftliches Basiswissen,
2. Pädagogische Situationsanalyse in seminaristischer Form oder in Kleingruppen (Tausch/Tausch, Keller/Neumann).

III. Veranstaltungen zur Analyse von Unterrichtsprozessen:

1. Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse im konkreten schulischen Feld,

41) Vgl. hierzu auch: Kap. I, S. 10 f ; Kap. II, S. 67 f

2. Unterrichtsmitschau und audio-visueller Modellunterricht (Schorb, Bachmair, Meyer/Rihovsky),
3. Interaktionsanalysen (Flanders, Amidon/Hough, Zifreund).

IV. Veranstaltungen zur Einübung beruflicher Fertigkeiten ("skills"):

1. Microteaching (Allen/Ryan, Zifreund, Becker),
2. Simulationsübungen (teilweise mit audio-visuellen Hilfsmitteln),
3. Workshop-Seminare mit spezieller Zielsetzung (z.B. über "kreatives Lernen", Torrance, über verbale Interaktionsformen etc.)" 42)

Eine ausführliche Beschreibung dieser Ausbildungskonzepte kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.⁴³⁾ Generell muß gesagt werden, daß die meisten Modelle in unterschiedlicher Prägung die unmittelbare oder mittelbare Modifikation von Verhaltensweisen intendieren. Unterschiedlich insofern, weil z.B. beim Microteaching Trainingsformen von Lehrfertigkeiten in den Mittelpunkt gestellt werden, wohingegen beim gruppendynamischen Training nur ausgesuchte Verhaltensdispositionen als Ziel - nämlich das Üben von Fertigkeiten beabsichtigen. Auch muß erwähnt werden, daß sich diese Konzepte in Dimensionen wie 'Aufbau konkreter Fertigkeiten', 'Realitätsnähe', 'Theorie-Praxis-Bezug', 'Kontrolle der Verhaltensänderung' oder in der 'innovatorischen Valenz' von Schule zu Schule stark unterscheiden

Begleituntersuchungen zu diesen Ausbildungsansätzen stecken analog empiristischer Forschungsansätze in einer nie endenwollenden Diskussion über die Adäquatheit der angewandten Methoden. 44)

42) DÖRING, K.W.: Lehrerverhalten und das Konzept der Unterrichtstechnologie. In: Z.f. Päd., Jg. 20, 1974, H.2, S. 193

43) Siehe dazu: BRUNNER, R., a.a.O., S. 147 ff.

44) Siehe dazu: Teil I, S. 18 ff.

Ihre Ergebnisse bleiben deshalb bruchstückhaft ('zerstückelt') und widersprüchlich und vermögen für die konkrete Arbeit des Schulpraktikers keine weiterführenden Aspekte aufzuzeigen. ⁴⁵⁾

Es gibt bis heute kein Ausbildungsverfahren, welches den gesamten Bereich der praktischen Berufsvorbereitung des Lehrers als Bildungsziel intendiert. Häufig wird versucht, die zur Verfügung stehenden Modelle didaktisch so ineinander zu integrieren, daß ein Ausbildungssystem im Verbund entsteht, welches für sich dieses hochgesteckte Ziel formuliert. Diese Hoffnung, und es ist bisher nur eine Hoffnung, schließt jedoch die Notwendigkeit der Klärung der in Kapitel I sowie in 2.1 - 2.3 aufgeführten Probleme mit ein. Solange jedoch, wie Priesemann mit Recht schreibt, unsere Lehrerausbildung von Planlosigkeit gekennzeichnet ist, läßt eine baldige Lösung der Probleme noch lange auf sich warten. ⁴⁶⁾

Im folgenden wird das Ausbildungsverfahren explizit angesprochen und exemplarisch dargestellt, welches mit Hilfe des Mediums 'Unterrichtsmitschau' die Analyse von Unterrichtsprozessen intendiert.

2.5 Die 'Unterrichtsmitschau' als technisches Hilfsmittel zur Analyse von Unterrichtsprozessen

Der Begriff 'Unterrichtsmitschau' bezeichnet kein Ausbildungsmodell, sondern nach Schorb "die durch technische Übertragungsmittel ermöglichte Teilhabe an originalen Situationen der Schulwirklichkeit, wobei die Mitschauenden wegen der optisch-akustischen Trennung die Möglichkeit haben, schon während des Ablaufs der Vorgänge in die Verarbeitung einzutreten (Kommentare, Diskussion)" ⁴⁷⁾. Nachfolgend wird von dieser terminologischen Festlegung ausgegangen, obwohl andere Autoren den Begriff u.a. synonym mit 'Hochschulinternes Fernsehen' verwenden.

45) siehe dazu: AURIN, K.: Das Dilemma gegenwärtiger pädagogischer Begleitforschung. In: Z.f.Päd., 1/73, S. 7

46) PRIESEMANN, G.: Zur Theorie und Wirklichkeit der Lehrerausbildung und des Lehrerberufs. In: Zur Berufseinführung von Lehrern, hrsg. von H. Hahn, Kiel 1973, S. 97 ff.

47) SCHORB, A.O.: Unterrichtsmitschau. In: Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel, hrsg. von H. Heinrichs, München 1971, S. 327

Die 'Unterrichtsmitschau' ist heute in zahlreiche pädagogische Hochschulen und Lehrerseminarien integriert. Man verbindet damit die Hoffnung, mit Hilfe dieser technischen Einrichtungen Unterricht in höchstmöglicher Authentizität und dokumentarischer Echtheit in Form einer Film- oder Fernsehaufzeichnung Interessierten zur Verfügung zu stellen. Dahinter steht man vielerorts eine Hilfe in letzter Not - nicht zuletzt deshalb, weil der Ruf nach einer gezielten, strukturell geplanten Praxisbildung nicht mehr überhört werden konnte. Implizit wird damit auch die Kritik an der gängigen Praxisbildung in Form eines Schulpraktikums angesprochen, in welchem unter anderem nur wenige Elemente wirksamer Rückmeldung Berücksichtigung finden, zuverlässige und gültige Daten des späteren Wirkungsfeldes über Unterrichtsbeobachtung nur bedingt vermittelt werden können und vor allem keine direkten Übungsmöglichkeiten bestehen.⁴⁸⁾

Betrachtet man die Erfahrungsberichte derjenigen Institutionen, welche die Unterrichtsmitschau integriert haben, so stellt man fest, daß hinter all den Vorzügen, die z.B. im Gegensatz zum 'Unterrichtspraktikum' hervorgehoben werden, ein resignativer Unterton mitschwingt. Vordergründig mögen hierfür folgende Gründe in Betracht kommen:

- Der Kostenaufwand der technischen Einrichtungen steht in keiner Relation zur Nutzfrequenz der meisten Anlagen. Die Gründe hierfür mögen dort zu suchen sein, wo aufgrund finanzieller Fehlplanung sowohl die zur Wartung der Geräte notwendige personelle Besetzung fehlt wie auch ein Stab von Mitarbeitern, welcher für Organisation, Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsübertragung und Produktion verantwortlich zeichnet. Auch darf nicht unerwähnt bleiben, daß in vielen Institutionen aufgrund ausgebliebener langfristiger Forschungsplanung keine Klarheit darüber bestand, welche Forschungsprojekte künftig zu ihrer Realisierung der unterrichts- und beobachtungstechnologischen Einrichtung bedürfen.

48) siehe dazu auch: Sagerer, 1970; Painter, 1961

- Eine weitere Schwierigkeit muß darin gesehen werden, daß fehlende Begleituntersuchungen und fehlende Grundlagenforschung konkrete, praxisnahe empirische Erfahrungen erschwerten - jedenfalls in keinem Verhältnis zur praktisch-wissenschaftlichen Bedeutung, "wie auch zur Höhe der in sie investierten finanziellen Aufwendungen hinsichtlich hard-ware und Personal" standen.⁴⁹⁾ Dies bedeutet konkret, daß es dem Ausbilder anheimgestellt wurde, wie nun die eigentliche Schulung der Studenten mit Hilfe dieser technischen Einrichtung zu erfolgen hatte.

- Zu dieser Resignation dürfte auch die Tatsache beigetragen haben, daß starre, inflexible Lehrerausbildungsraister eine sinnvolle Integration der Unterrichtsmitschau mit ihren methodischen Implikaten und medialen Eigengesetzlichkeiten unterbanden. Die Dokumentierung von Unterricht allein genügte nicht, um Studenten zu differenzierterem Beobachten von Unterrichtsprozessen und -phänomenen hinzuführen - hierzu wäre ein ausgewogenes methodisch-didaktisch reflektiertes Ausbildungskonzept notwendig, welches selbstverständlich auf das Engagement und Interesse der Fachlehrer der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen angewiesen wäre.
Die Unterrichtsmitschau wurde und wird noch all zu oft lediglich als zeitbedingte technische Innovation verstanden, nicht aber als ein Instrumentarium, welches einen dazu zwingt, grundsätzlichere Probleme der aktuellen schulpraktischen Ausbildung von angehenden Lehrern zu überlegen.

- Die hohen finanziellen Belastungen, welche mit der Unterrichtsmitschau verbunden sind, bedingen aber auch personelle Schwierigkeiten. Die Zuweisung der verschiedenen Tätigkeitsbereiche, welche mit der Unterrichtsmitschau verbunden sind, werden häufig nicht nur nach rein sachlichen Kriterien vorgenommen. Die Folge davon ist oftmals eine Monopolisierung einzelner Tätigkeitsbereiche, welche die kreative Nutzung der technischen Anlagen somit weitgehend einschränkt.

49) DESCHLER, H.P.: Theorie und Technik der Unterrichtsmitschau, München 1974, S. 60

Die grundlegenden Schwierigkeiten müssen jedoch vor dem Hintergrund der vorangehend diskutierten Theorie-Praxis-Problematik gesehen werden. Vertreter der Unterrichtsmitschau gehen von der Ansicht aus, daß Pädagogik eine Wissenschaft vom pädagogischen Handeln ist, und somit als Forschungsgegenstand die pädagogische Praxis umfaßt. Dabei beansprucht nach ihnen die Aufhellung der schulischen Realität ein forschungsgemäßes Vorgehen, welches sich der empirischen - und darüber hinaus der hermeneutisch-pragmatischen Methode bedient. Um aus der Einseitigkeit herauszukommen, Unterricht lediglich auf seine historischen und philosophischen Aspekte hin zu untersuchen, fordert Roth eine Einrichtung, welche die "Schule als 'Klinik' des Pädagogen erfassen kann" ⁵⁰⁾. Diese Forderung schließt nach Roth ein, daß unter den Forschungsgegenstand nicht nur die Erziehungswirklichkeit im statischen Sinne, sondern auch das pädagogische Handeln zu subsumieren ist. Eine sich so verstehende wissenschaftliche Pädagogik muß in Erfahrung bringen, "ob ihre wissenschaftliche Lehre in der Tat soweit Erregungs- und Steuerungskraft des pädagogischen Handelns ist, als sie es irgend sein kann" ⁵¹⁾. Damit wird angedeutet, daß berufspraktische Ausbildung von Lehrern einerseits und Unterrichtsforschung andererseits in einem sich gegenseitig befruchtenden Wirkungsfeld eingebettet sind. Der Anspruch, eine wissenschaftlich gesicherte berufspraktische Ausbildung zu garantieren, kann somit nur dann eingelöst werden, wenn es tatsächlich gelingt, die Unterrichtsrealität, welche der angehende Lehrer in seiner späteren Berufslaufbahn vorfindet; forschungssystematisch zu erfassen.

Die vorausgegangenen Überlegungen verweisen bereits auf einen wichtigen Problembereich, der mit der Integration der Unterrichtsmitschau in die schulpraktische Ausbildung von Lehrern verbunden ist. Die durch die Unterrichtsmitschau ermöglichte filmische Dokumentation von Unterricht vermag die faktische Komplexität von Unterrichtsprozessen und -phänomenen

50) ROTH, H.: Situation und Auftrag der Pädagogischen Hochschulen. In: Die Deutsche Schule, 55. Jg., Hannover 1963, S. 229

51) ROTH, H.: Universität und Pädagogische Hochschule In: Die Deutsche Schule, 50. Jg., Hannover 1958, S. 199

transparent zu machen. Die filmische Dokumentation erlaubt ein Höchstmaß an detaillierter Beobachtung. Eine monofaktorielle Theorie des Unterrichts wird durch diese Art von Dokumentation ad absurdum geführt. Die Subjektivität des Schülers oder Lehrers im Unterricht, die Tatsache, daß sie nicht immer in gleicher Weise handeln und denken, kann bei der Betrachtung des Unterrichtsdokuments nicht mehr übersehen werden. Dieser Umstand zwang die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zur Selbstreflexion über ihre Forschungsmethoden und Ausbildungskonzepte. Gesucht wurde ein theoretischer Bezugsrahmen, welcher eine adäquate Annäherung an den Forschungsgegenstand ermöglichen sollte. Diese Auseinandersetzung hing auch mit Fragen nach der Aktualität der einzelnen Forschungsergebnisse unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen für die berufspraktische Ausbildung der angehenden Lehrer zusammen.

Für die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten wurde jener Problembereich zum Verhängnis, welcher sich die Lösung in einer 'besseren' Theorie der Verfahrenslehre statt in einer angemesseneren Theorie der Unterrichtswirklichkeit erhoffte. "Das didaktische Denken und Handeln bleibt so in einem technologischen Zirkel gefangen. An der Grundannahme, daß durch richtiges Arrangement die völlige Identität von antizipiertem und verwirklichtem Unterricht herzustellen sei, wird nichts geändert." 52)

An dieser Stelle sei auf ein vielleicht mehr formalorganisatorisches Problem hingewiesen: Viele Pädagogische Hochschulen, welche die Unterrichtsmitschau integrierten, sahen sich mit der bereits angesprochenen gegensinnigen Dependenz von Forschung, Lehre und Unterricht konfrontiert. Die Möglichkeit der Dokumentation und damit der Archivierung von Unterrichtsdokumenten wurde voreilig als Ausweg aus diesem Dilemma verstanden. Der Anspruch, die Anwendung der Erkenntnisse im Unterricht als einen wissenschaftlichen Vorgang zu betrachten, und diesen wiederum der wissenschaftlichen Kontrolle zu unterziehen, überforderte die Forschungskapazität selbst der Hochschulen, welche für die wissenschaftliche Begleitung von Dokumentationsmaterialien Geld sowie Personal zur Verfügung

52) SCHORB, A.O.: Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund. München, 1975, S. 31

hatten. Die Archive füllten sich, die Auswertung der Dokumente zwecks Rückführung in die Praxis blieb jedoch aufgrund des ungelösten Theorie-Praxis-Dilemmas aus. Konkret gesprochen, man wußte mit den teuer bezahlten Archiven nichts mehr anzufangen.

Auf die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Einführung in die pädagogische Praxis hat Heimann in zwei bis heute aktuell gebliebenen Aufsätzen hingewiesen.⁵³⁾ Heimann sieht Wissenschaft, Lehre und Praxis in einem dialektischen Zusammenhang. Er formuliert die theoretische Fundierung und wissenschaftliche Steuerung des pädagogischen Handelns als unvermeidbar, erkennt dabei jedoch, daß der "Abbau der intuitiven Verfahren mit der Minderung des spontanen Leistungsvermögens" einhergeht. Andererseits vermutet er durch den alleinigen Rückgriff auf den pädagogischen Instinkt eine Stabilisierung mitgebrachter Verhaltensmuster, welche jeglichen Fortschritt verhindert. Um aus diesem Dilemma auszubrechen, schlägt Heimann vor, durch eine bewußtseinserweiternde theoretische Ausbildung die "Überformung einer vorhandenen Grundstruktur" zu ermöglichen.⁵⁴⁾ Nach Heimann kann dieser Aspekt nicht genügend hervorgehoben werden; er weist nachhaltig darauf hin, daß eine adäquate Annäherung an den Forschungsgegenstand 'Unterricht', der vor allem durch seine Prozeßhaftigkeit, Vielschichtigkeit und Komplexität auffällt, durch eine sparsame und gelegentliche Berührung mit der Praxis nicht geleistet werden kann. Auf diesem Hintergrund muß seine Aufforderung zur kontinuierlichen Unterrichtsbeobachtung (=analyse) gesehen werden. Die damit verbundene Erweiterung des 'theoretischen Bezugsfeldes' ermöglicht den Aufbau eines Orientierungssystems, von "dem beim Eintreten konkreter Situationen spezifische 'Feldwirkungen' ausgehen"⁵⁵⁾.

53) HEIMANN, P.: Pädagogische Theorie und 'Praktikum'. In: Pädagogik, Jg. 3, Nr. 7.

HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehrer. In: Die Deutsche Schule, 1962, S. 307 - 327

54) HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre, a.a.O., S. 311

55) HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre, a.a.O., S. 308

Dieser erste Exkurs aus den Aufsätzen von Heimann verdeutlicht die bereits angesprochene Problematik der Komplexität des Unterrichts. Heimanns Vorschläge dürfen dabei als erster Versuch verstanden werden, aus der monologischen, lediglich methodisch bestimmten Einseitigkeit in der Einstellung zum Untersuchungsgegenstand, auszubrechen. Dem konkreten Faktum wird - im Gegensatz etwa zu einem empiristischen Standpunkt - die Komplexität, Vielschichtigkeit und Prozeßhaftigkeit zuerkannt. Nur in Anlehnung an diese von Heimann formulierte Einsicht ist zu verstehen, warum er nicht von 'sozialwissenschaftlicher Theorie', sondern von einem 'Orientierungssystem' spricht.

Heimann deutet auf einen weiteren Problembereich in der Unterrichtsforschung hin: Die Erweiterung dieses Orientierungssystems mit Hilfe der kontinuierlichen Unterrichtsbeobachtung schließe die 'Übung' fast gänzlich aus. "Wenn aber an einem Ort in keinem Falle eine Automatisierung geduldet werden darf, dann bei der Konstituierung eines theoretischen Aktionszentrums. Die theoretische Grundhaltung besteht ja weitgehend darin, daß neue Aufgaben immer wieder mit neuen Mitteln gelöst werden."⁵⁶⁾ Damit trifft Heimann ein Grundproblem gängiger Theorien des Unterrichts, der Didaktik und der Unterrichtspraxis, welche aufgrund ihres monothematischen Charakters primär an der technogenen Seite von Unterricht interessiert sind. Dazu vermerken Schorb und Louis, daß die primitiv-starren Methodiklehren ohne ausreichende theoretische Reflexion praktische Gelegenheitserfahrungen zu starren Grundsätzen erheben, "deren Anwendung von Unterrichtenden zur unumstößlichen Pflicht gemacht wird. Ein sachgerechtes Verhalten ist dabei an der Beachtung dieser aufgestellten Grundsätze abzulesen" ⁵⁷⁾.

Da im folgenden Kapitel konkretisiertes Unterrichtsmitschaumodell dargestellt werden soll, genügt es an dieser Stelle, zusammenfassend nochmals zu beleuchten, welche Schwierigkeiten sich bei der Integration der Unterrichtsmitschau, verstanden als technisches Übertragungsmittel unterrichtlicher Prozesse und Phänomene, in die schulpraktische Ausbil-

56) HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre, a.a.O., S. 307

57) SCHORB, A.O. Unterrichtsanalyse und Unterrichtstheorie. In: Schorb A.O. (Hrsg.) Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, München, 1975, S. 31

dung von Lehrern andeuten:

1. Die formale Trennung der Lehrerausbildung in einen theoretischen und einen schulpraktischen Teil spiegelt das Dilemma der nahtlosen Verzahnung einer erziehungswissenschaftlichen Berufstätigkeit auf der einen Seite und eine an der praktischen Berufstätigkeit des Lehrers orientierte Ausbildung auf der anderen Seite. Die Integration der Unterrichtsmitschau als mediales Hilfsmittel zur Aktualisierung unterrichtlichen Geschehens bringt dieses Dilemma ins Bewußtsein der Beteiligten, denn die alleinige Dokumentation des Unterrichts kann der schulpraktischen Ausbildung noch in keiner Weise weiterhelfen. Die Dokumentation bedarf dann noch der aktiven Auseinandersetzung des Praktikers sowie des Erziehungswissenschaftlers. Mit dieser Konfrontation expliziert sich jedoch bereits das angesprochene Dilemma. Die im Unterrichtsdokument enthaltenen 'Fakten' bedürfen der Interpretation, sie bedürfen aber auch der didaktischen Bearbeitung, damit sie vermittelt werden können.
2. Die Interpretation und Beschreibung des Unterrichtsdokuments macht die 'Realisationshandlung' des Wissenschaftlers notwendig. Seine Aufgabe besteht darin, die Theorie und die Empirie in Übereinstimmung zu bringen. Die Komplexität, Prozeßhaftigkeit und Vielfältigkeit des unterrichtlichen Faktums kann durch die medialen Darstellungsmodi einer Unterrichtsmitschau nicht mehr übersehen werden. Die Realisationshandlung zwingt den Wissenschaftler, die Vielfältigkeit der untersuchten Subjekte im Unterricht anzuerkennen, gleichzeitig aber auch, sich mit methodischen und theoretischen Problemen auseinanderzusetzen.

Diese beiden Problembereiche drängen sich auf. Daß die Lösung größerer Anstrengung bedarf, muß auf dem Hintergrund der bereits referierten Schwierigkeiten (siehe 1. und 2.) nicht mehr expliziert werden. Wie hat das Münchner Unterrichtsmitschau-Modell diese Probleme gelöst? Wo zeichnet sich eine Alternative ab, wo sind die angesprochenen Schwierigkeiten noch nicht überwunden? Diese Fragen sollen im folgenden behandelt werden.

3. Das Verhältnis von Theorie und Praxis eines konkreten Ausbildungsverfahrens

(dargestellt am Ausbildungsprogramm "Unterrichtsanalyse - ein Grundkurs im Medienverbund" des Instituts für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung der Universität München.)

3.1 Das Unterrichtsmitschau-Modell München ⁵⁸⁾

Das Unterrichtsmitschau-Modell von Schorb stellt eine Konkretisierung der vorangehend referierten Aufsätze von Heimann dar. Schorb hat Heimanns Idee so weit differenziert, daß sie im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung mit Hilfe der Unterrichtsmitschau, welche ja Heimann noch nicht zur Verfügung stand, zur Geltung gebracht werden kann. Diese Geltendmachung sieht Schorb in der Tatsache begründet, daß "unentrinnbare Rückwirkungen der erschlossenen Einzeleinsichten auf das Berufskönnen und das Berufswissen des Mitforschenden" enthalten sind. ⁵⁹⁾ Auch Schorb strebt eine wissenschaftliche Einführung des Lehrerstudenten in die pädagogische Praxis an. Sie wird über ein von der Unterrichtsbeobachtung zur Unterrichtsanalyse "erarbeitetes Kategorialwissen" initiiert. ⁶⁰⁾ Die saubere Isolierung von Einzelübungen,

58) Es wird hierbei davon ausgegangen, daß der Leser über das Aufnahmeverfahren dieser Unterrichtsmitschau etwa im Gegensatz zu anderen UM-Konzepten informiert ist. Siehe dazu: SCHORB, A.O.: in Heinrichs, 1975; BRUNNER, R., a.a.O., DESCHLER, H.P., a.a.O. Ebenso wird im Rahmen der folgenden Erörterung auf zentrale Themen der Unterrichtsdokumentation wie Repräsentativität, Aufnahmestrategie, Objektivität, Filmsprache, Manipulation, Authentizität nur peripher eingegangen. Siehe dazu: DESCHLER, H.P. a.a.O.; Bachmair, G., 1974, SCHORB, A.O., 1967; MÜHLEN, G., 1976

59) SCHORB, A.O.: Das notwendige Ende der Lektion in der Lehrerbildung. In: SCHORB, A.O.: Schule und Lehrer an der Zeitschwelle, Stuttgart 1962, S. 77

60) id., S. 79

das "geduldige Abheben aller Teilmomente" des pädagogischen Handelns schafft erst die Voraussetzung für die adäquate Erfassung der vielschichtigen Strukturen im Unterrichtsgeschehen. In einer detaillierten Darstellung des Schorbschen Ansatzes weist Holstein darauf hin, daß dies im Sinne einer Vergegenständlichung von Unterrichtswirklichkeit die konzentrierte Erfassung und exemplarische Strukturierung bedeutet. "Voraussetzung ist eine genaue Unterrichtsbeobachtung, die am Anfang jeder Analyse stehen muß, aber auch bereits zu ihr gehört." ⁶¹⁾ Unterrichtsbeobachtung impliziert nach Schorb gleichzeitig Analyse wie aber auch Synthese. Die über die Analyse aufgearbeitete 'Faktorenkomplexion' wird zusätzlich durch eine synthetisierende Beobachtung zur strukturellen Einheit des Unterrichts erweitert. Das anfängliche Vorverständnis von Unterricht wird dadurch ergänzt, korrigiert oder neu formuliert. Für die schulpraktische Ausbildung von Studenten läßt sich nach diesen ersten Darstellungen folgende Konsequenz ableiten: Der Student selbst soll durch die Handhabung der Analyse zu einer differenzierten Wahrnehmung und einer Sensibilisierung für relevante Faktoren hingeführt werden. In diesem Punkt interpretiert Holstein den Schorbschen Ansatz falsch, wenn er schreibt, daß "das Verhalten, welches bei Unterrichtsanalysen erforderlich und daher lehrhaft beabsichtigt ist, dann Forschungstendenzen aufnimmt, sobald nach objektiven, fixierbaren Daten gefragt wird" ⁶²⁾. Dahinter würde ja die Hoffnung stehen, über eine systematisch betriebene Unterrichtsanalyse den dokumentarisch erfaßten Unterricht auf der Basis der Faktorendifferenzierung kontrollierbar zu machen. Diese Forderung wird jedoch

61) HOLSTEIN, H.: Unterrichtsmitschau in der Lehrerbildung, In: Lehrmittel aktuell, 2/76, S. 53

62) HOLSTEIN, H., a.a.O., S. 54

im Schorbschen Ansatz nie in dieser Deutlichkeit ausgesprochen. So verweisen denn Arbeiten neueren Datums weit mehr auf die 'gegen-sinnige Dependenz' von Unterrichtsanalyse und einem ihr zugehörigen 'Orientierungsrahmen'.⁶³⁾ Nach Schorb zeigen gerade gängige Unterrichtstheorien eindeutig deduktive Charakteristiken auf, welche Unterricht als "das einfache Ergebnis eines auf die gesetzten Lern- und Verhaltensziele bezogenen konsequenten Steuerungshandelns des Lehrers verstehen"⁶⁴⁾. Ein Blick auf die Schriften von Koskenniemi (1971), Ingenkamp (1970); Roth (1969) oder die Sammelbände zu Unterricht und Unterrichtsforschung von Maurer & Popp (1970) und Dohmen & Maurer (1970) genügt, um diese Feststellung von Schorb zu bestätigen. Dieses theoretische Vorverständnis von Unterricht unterbindet die Analyse der Unterrichtssituation, vermag unerwünschten Friktionen⁶⁶⁾ zwischen Lehrerintention und vorgefundener Realität im Unterrichtsprozeß nicht auf die Spur zu kommen. In diesem Sinne verweist Schorb darauf, daß Unterricht von entscheidenden "vortheoretischen Geschehensanteilen" getragen wird, in die "die pädagogischen Intentionen nur von außen einzudringen vermögen."⁶⁵⁾ Um nun wieder auf die Interpretation von Holstein zurückzukommen: Die Unterrichtsanalyse versteht sich selbst nicht als dieser methodische Arbeitsschritt, der wesentlich auf Erfassung von objektiven, fixierbaren Daten ausgerichtet ist, sondern sie erkennt durchaus, daß solche Daten sich von der Subjektivität sowie Abstraktheit schwer lösen und nur in Anlehnung an einen Orientierungsrahmen sich langsam

63) SCHORB, A.O.: Das Zwei-Komponenten-Modell und seine Bedeutung für die Unterrichtsforschung. (unveröffentlichtes Manuskript), München 1976

64) SCHORB, A.O.: Unterrichtsanalyse und Unterrichtstheorie. In: Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, hrsg. von A.O. SCHORB & B. LOIUS, München 1974, S. 29

65) SCHORB, A.O.: Filmdokumente in der Unterrichtsforschung. In: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, hrsg. von G. DOMMEN, München 1970, S. 87

66) Der Begriff 'Friktion' wird ausführlich auf S.49 f. behandelt.

fortschreitend dialektisch entfalten können. Das Dilemma zwischen Empirie und Theorie, wie auf S.20 ff. beschrieben, wird von Schorb also deutlich gesehen und zu umgehen versucht. Doch davon später.

Bachmair zeigt gemeinsame formale Strukturmerkmale des Unterrichts in den heute gängigen Unterrichtstheorien auf:

- " - Unterricht setzt sich aus einzelnen Ereignissen zusammen und ist kein unteilbares Ganzes
- Unterricht ist mehrdimensional
- Unterricht ist ein Prozeß
- Die Interpretation der Unterrichtsereignisse ist in konstant und abhängig vom Erkenntnisinteresse und vom theoretischen Erklärungsmodell
- Unterricht ist zielorientiert
- Unterricht ist interdependent mit gesellschaftlichen Prozessen verbunden" ⁶⁷⁾.

Diese Strukturmerkmale können jedoch in dieser fragmentarischen Form nicht weiterhelfen. Von einer, der Unterrichtswirklichkeit nahekommenden Unterrichtstheorie fordert Schorb deshalb, daß sie, in Abkehr einer monothematischen Erklärung - vor allem der Prozeßhaftigkeit, Komplexität und Vielfältigkeit des Unterrichts gerecht werden müßte. Er bezeichnet deshalb Unterricht als ein "offenes soziales Geschehen", das durch "das Ineinander zweier Hauptfaktoren gekennzeichnet ist", nämlich der "didaktischen Überformung" sowie der "Schicht der Basisfaktoren". ⁶⁸⁾ Die "didaktische Überformung"

67) BACHMAIR, G.: Unterrichtsanalyse, Weinheim 1974, S. 16

68) SCHORB, A.O.: Unterrichtsanalyse und Unterrichtstheorie.
In: Lehrerkolleg/Unterrichtsanalyse, Teil I, hrsg. von
A.O. Schorb, München 1972, S. 27

bezieht sich auf die "intentionale, unmittelbare und mittelbare, planmäßige Tätigkeit des Lehrers", der "Schicht der Basisfaktoren" entspricht "das spontane Gegenverhalten der einzelnen Schüler innerhalb eines Horizontes situativer, zeitgeschichtlicher, technogener, gruppenspsychologischer, organisatorischer, Institutionssoziologischer und -psychologischer Bedingungen"⁶⁹⁾. Damit setzt Schorb implizit ein Instrumentarium voraus, welches diesen beiden Faktoren gerecht werden kann, d.h. sie zum Objekt der Analyse führt. Für Schorb ist dazu das 'authentische' Unterrichtsdokument geradezu prädestiniert.⁷⁰⁾

Dieser Möglichkeit, durch mediale Vergegenständlichung von Unterrichtsprozessen der Unterrichtswirklichkeit nahe zu kommen, kann nach Schorbs Ansicht nicht genug Beachtung geschenkt werden - denn gerade die Wiederholbarkeit von Unterrichtsprozessen zeigt der Unterrichtsforschung neue Möglichkeiten auf. Damit entfällt der 'Zwang zur sofortigen Ableistung aller erforderlichen Registrationen', die Bedingung zur methodischen und planmäßigen Aufhellung von Gesetzmäßigkeiten und Kausalitäten ist geschaffen.⁷¹⁾ "So muß die Forschung versuchen, das Geschehen wiederholbar zu machen und die Unterrichtsabläufe für die Zwecke ihrer Erforschung ihrer Einmaligkeit zu entkleiden. Voraussetzung ist jedoch, daß dabei die Situation in zureichender Vollständigkeit fixiert wird. Werden solche Surrogate der Wirklichkeit beliebig oft wiederholbar, so gibt dies die Möglichkeit, die Vieldimensionalität zu meistern. In vielen Durchläufen kann geduldig und ohne Befürchtung, daß die nicht zugleich registrierten Einzelheiten und Nuancen endgültig verloren sind, Schicht um Schicht

69) SCHORB, A.O.: Unterrichtsanalyse und Unterrichtstheorie. In: Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, hrsg. von A.O. SCHORB & B. LOUIS, München 1974, S. 29

70) siehe dazu: SCHORB, A.O.: Filmdokument in der Unterrichtsforschung, a.a.O., 1970

71) siehe dazu: SCHORB, A.O.: Filmdokument in der Unterrichtsforschung, a.a.O., 1970, S. 89

des Ereigniskomplexes abgehoben werden."⁷²⁾ Somit ist die Möglichkeit gegeben, neben 'konstanten Grobstrukturen' etwa im Sinne Heimanns, 'Feinstrukturen' des Unterrichtsprozesses aufzuhellen. Doch was ist damit gemeint, und mit welchen methodischen Hilfsmitteln soll die erwähnte Vieldimensionalität des Unterrichts transparent gemacht werden? Wie kann die Schwierigkeit etwa der Heraushebung einzelner Faktoren aus dem Komplex Unterricht gelöst werden?

Fassen wir vorerst zusammen: Aus dem Vorangegangenen wird verständlich, daß die Anwendung 'linearer' Ansätze anderer Wissenschaften, aber auch die Rückbeziehung auf eine monothematische Unterrichtstheorie von Schorb zurückgewiesen wird. Auch ist es seiner Ansicht nach unzumutbar, die 'Einheit' des unterrichtlichen Gegenstandes nicht mehr in dem zu sehen, was mehr oder weniger eindeutig als 'Faktor' bezeichnet wird. "Es ist die Frage, ob mit dem isolierten Faktor des Unterrichtsgeschehens im Hinblick auf die Durchleuchtung der Unterrichtssituation Wesentliches gewonnen ist. Zudem verlangt eben die angesprochene Komplexität bereits im Prozeß der Faktorenanalyse eine ständige synthetische Rückbeziehung, damit die Bestimmung des einzelnen Faktors gelingt. Wäre weiterhin selbst dieser Prozeß - wenn auch nur in Beispielfällen - zu Ende geführt, dann müßte die Gewinnung eines Forschungsergebnisses von einer sinnvollen Synthese abhängen, in der allgemeine Gesetzmäßigkeiten synthetischen Zusammenwirkens der Faktoren in der Unterrichtssituation zur Geltung kämen.

So ist es erklärlich, wenn zur Bezeichnung dessen, was sich im Unterrichtsgeschehen als feststellbare Erscheinung durchgehend zeigt,

72) SCHORB, A.O.: Filmdokumente in der Unterrichtsforschung, a.a.O., S. 90-91

der Begriff 'Phänomen' zunehmend an Bedeutung gewinnt."⁷³⁾ Die Dokumentation, bei Schorb eine differenzierte Gesamtaufnahme mit Film und Fernsehen, ermöglicht eine Beobachtungs- und Gliederungsanalyse, die die Phänomene in ihren Sinnzusammenhängen bestimmt. "Phänomene lassen sich als durchgehende und wesentlich zentrierte Erscheinungen zwar in jeder Aufnahme verfolgen, aber die Gesamtaufnahme unter Einbeziehung jeder Beobachtungs- und Wahrnehmungsdimension läßt erst eine Phänomenbestimmung als Ergebnis der Analyse zu."⁷⁴⁾ Das Aufdecken von Phänomenen des Unterrichts kann nach Schorb nicht durch Anwendung gängiger Begriffssysteme, sondern nur durch eine Methode, die von der Deskription ausgeht, erfolgen. Nicht 'geschlossene Theorien' sollen das 'Aktivwerden' des Wissenschaftlers in dieser Phase des Forschungsprozesses leiten, sondern ein 'Vorverständnis von Unterricht'. So deutet Schorb den Unterricht insgesamt als ein zwischenmenschliches Geschehen, das durch eine starke Intentionalität gekennzeichnet ist. Die Intentionalität begegnet jedoch prinzipiellen Unvorhersehbarkeiten wesentlicher Komponenten der 'Schicht der Basisfaktoren'. Die Ursache dafür liegt in der Tatsache, daß die Subjektivität der Schüler wie aber auch der Schülergruppen zur realen Unterrichtssituation faktisch dazugehört. "Nur wenn es dem Lehrer gelingt, den Bedürfnissen und Erwartungen der Schüler in etwa zu entsprechen - wobei diese Bedürfnisse zu einem großen Teil durchaus kognitiver Art sind und auch geforderte Anstrengungen mit einschließen - oder durch Anreize neue Bedürfnisse zu wecken, lassen sie ihre eigenen Intentionen und Antriebe ein Stück weit 'didaktisch überformen', indem sie dem Lehrer ihr eigenes Aktionspotential in Form ihrer Mitarbeit zur Verfügung stellen."⁷⁵⁾ Setzen

73) SCHORB, A.O.: Filmdokumente in der Unterrichtsforschung
a.a.O., S. 92

74) HOLSTEIN, H., a.a.O., S. 105

75) LOUIS, B./ Unterrichtliche Steuerung und Selbstständigkeit des
Denkens, München 1974, S. 26

sich jedoch die benannten ursprünglichen Basisphänomene wieder durch, so entstehen Störfaktoren, die von Schorb und Louis als 'Friktionen' bezeichnet werden.

Wie bereits erwähnt, versteht Schorb unter Unterricht ein 'offenes soziales Geschehen', welches durch das 'Ineinander zweier Hauptfaktoren' gekennzeichnet ist. Er hebt für den Unterricht im Gegensatz zu anderen sozialen Prozessen hervor, daß dieses Geschehen "auf ein Ablaufmuster hin angelegt ist, das von allgemeinen Forderungen der Lerntheorie her bestimmt ist, die durch die Sachstruktur unterschiedlicher Inhalte konkretisiert und modifiziert werden. Insoweit gehen die gängigen Ansätze der Didaktik auch in dieses Vorverständnis ein, sie erhalten aber einen neuen Stellenwert, denn sie gelten nur noch für einen Teil des Problemfeldes. Als zweiter Grundsachverhalt wird ein Phänomen erkennbar, auf das sich die rational kalkulierten Maßnahmen richten" ⁷⁶⁾. Das Feld dieser Phänomene, die sogenannte 'Schicht der Basisfaktoren', "welche "das selbständige Auftreffeld der didaktischen Intentionen" im Unterricht darstellt, erschließt sich nicht erst der Analyse und Beobachtung, sondern ist indirekt den Intentionen bereits mitgegeben. Schorb und Louis weisen nachdrücklich darauf hin, daß die Basisfaktoren nicht nur als typisch negative Erscheinungen im Unterricht zu betrachten sind.

Dieser hier kurz beschriebene Sachverhalt der beiden Komponenten wird von Schorb in früheren Schriften als Zwei-Komponenten-Theorie ausgewiesen, in Schriften neueren Datums jedoch als Zwei-Komponenten-Modell. Damit drückt sich aus, daß diese zwei Komponenten mehr als Orientierungshilfen verstanden werden sollen und nicht als theoretisch ausgewiesene und für die Forschungspraxis als verbindlich zu betrachtende objektive Bedingungen des Unterrichts.

76) SCHORB, A.O.: Leitbegriffe einer Unterrichtstheorie. In: Schorb, A.O. & Louis, B.: Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, München 1975, S. 32

Dies soll nachfolgend, in Anlehnung an oben skizzierte Gedanken zum Münchner Modell expliziert werden, denn es zeichnet sich aus dem bereits Vorhergesagten ab, daß diese Vorgehensweise von Forschungspraxis den heute gängigen Forschungsmethoden nur noch bedingt entspricht. Schorb hat sich von der strengen Handhabung deskriptiv-phänomenologischen, aber auch empiristischen Forschungsmethoden zwar nicht gänzlich distanziert, läßt aber doch Zweifel offen bezüglich der Frage, inwieweit diese allein der Komplexität, Prozeßhaftigkeit sowie Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes 'Unterricht' gerecht werden können. Die nachfolgenden Überlegungen sollen als Diskussionsbeitrag verstanden werden. Sie sind deshalb wichtig, weil damit der Ansatz des Münchner Modells im Gegensatz zu anderen Unterrichtsmittschaumodellen transparent wird. Es soll aufgezeigt werden, wo zum einen noch Schwierigkeiten bestehen, zum andern aber auch konkretisierte Alternativen zu den in Kapitel 1 und 2 aufgeführten Problemen formuliert werden können.

1. Der Unterrichtsmittschau-Ansatz von Schorb formuliert explizit das unmittelbare Interesse an didaktischer Analyse und Konstruktion unter Einbeziehung der mittelbaren und unmittelbaren Handlungsfelder des Praktikers. So sieht die Konzeption von Schorb vor, das 'Aktivwerden' des Wissenschaftlers von den Studenten selbst nachvollziehen zu lassen, ohne dabei auf monothematische Unterrichtstheorien ausgerichtet zu sein. Dieser Prozeß des Nachvollziehens unterliegt zwar ebenfalls der Gefahr der 'Nicht-Ausgewiesenheit' unterrichtlicher Implikate, wie in Kapitel 1 beschrieben, aber die Notwendigkeit des Zusammenhangs zwischen Forschung, Lehre und Studium wird in der Konzeption deutlich ausgesprochen.
2. Explikationen zum Forschungsansatz von Schorb bewegen sich weitgehend auf der Ebene des 'Entdeckungszusammenhanges' und weit weniger auf der Ebene des 'Begründungszusammenhanges'. Auf der

Ebene des 'Entdeckungszusammenhanges' bedient sich Schorb einer Art von phänomenologischer Reduktion, auf der Ebene des 'Begründungszusammenhanges' wird vielleicht eher erhofft, mit Hilfe der systematischen Beobachtung, also durch mehr 'deduktive Beweisführung', individuelle Phänomene auf ihre logische Beziehung zu bestimmten Basisansätzen zu überprüfen. Diese beiden Ebenen implizieren unterschiedliche Fragen, die im folgenden diskutiert werden sollen.

- a) Bei der Beschreibung des Gegenstandsfeldes 'Unterricht' wird Schorb von seinem Vorverständnis von Unterricht, dem sogenannten Zwei-Komponenten-Modell geleitet. Diese Feststellung bedarf vorerst der näheren Beschreibung des Begriffes 'Modell' in Abhebung zu 'Theorie'.

Es gibt bis heute mehr Erklärungsmodelle als Erklärungstheorien über Unterricht. Dies hängt nicht nur damit zusammen, daß Unterricht zu komplex ist, sondern kennzeichnet eher das allgemeine Unbehagen der Unterrichtsforschung, und wie in Kapitel 1 gezeigt, auch der Sozialwissenschaften, subjektive Handlung in ihrer Einmaligkeit und Konkretheit auf Zusammenhänge hin zu überprüfen. In empiristischen Wissenschaften bezeichnet man ja als Theorie "eine deduktiv verknüpfte Menge von Gesetzen" ⁷⁷⁾. Dabei sind Gesetze "Generalisationen oder universale Aussagen, die individuelle Tatsachen untereinander verknüpfen" ⁷⁸⁾. Auch spricht man bereits von einer Theorie, "wenn man auf der Grundlage der Regeln der Logik eine Gruppe von Variablen miteinander in Beziehung setzen kann" ⁷⁹⁾.

77) HEIPCKE, K.: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Unterrichtsforschung. In: Handbuch der Unterrichtsforschung, hrsg. von K. Ingenkamp, Weinheim 1970, S. 211

78) GAGE, N.L. (hrsg.): Handbook of Research on Teaching I Chicago 1963, S. 179

79) GAGE, N.L.: Paradigms for Research on Teaching. In: Handbuch der Unterrichtsforschung I, a.a.O., (Übersetzung von H. Feger) S. 284

Somit kann also auch von Theorie gesprochen werden, wenn ihr keine monologischen Hypothesen wie im ersten Fall, sondern nur rudimentäre Erklärungen oder Erklärungsskizzen zugrunde liegen.⁸⁰⁾ Über den Anspruch des Modells in der Unterrichtsforschung werden unterschiedlichste Aussagen formuliert.⁸¹⁾

Als gemeinsames Wesensmerkmal kann folgendes hervorgehoben werden: Ein Modell sagt aus, daß Zusammenhänge zwischen Strukturelementen existieren. Die Theorie jedoch geht einen Schritt weiter, indem sie die Zusammenhänge zu erklären versucht.

Das Modell von Schorb formuliert zwei 'Strukturelemente' oder zwei 'Komponenten' des Unterrichts, von denen er vermutet, daß sie zusammenhängen. Die phänomenologische Reduktion läßt sich dabei von diesem Modellcharakter leiten. Stegmüller charakterisiert diese im Zusammenhang mit einem Referat der Philosophie Husserls durch folgende vier Komponenten:

- " - Die erste besteht in der historischen Einklammerung; in ihr wird alles abgelegt, was wir an Theorien und Meinungen, sei es aus dem Alltag, sei es aus der Wissenschaft, sei es aus dem Bereiche des religiösen Glaubens übernommen haben. Nur die unmittelbar gegebene Sache soll sprechen.
- Eine zweite Komponente ist die existenziale Einklammerung, nämlich die Enthaltung von allen Existenzialurteilen, selbst jenen, bei denen, wie etwa bezüglich der Existenz des eigenen Ich, eine absolute Evidenz vorliegt.

80) siehe dazu: STEGMÜLLER, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Stuttgart 1969, S. 105 ff.

81) siehe dazu: MENCK, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Frankfurt a.M. 1975, S. 52 ff.
POPP, W.: Probleme und Methoden der Unterrichtsforschung (Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie). In: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970, S. 49

Der Unterscheidung 'Tatsache (Faktum) - Wesen (Eidos)' entspricht die

- eidetische Reduktion, durch welche die geistige Umstellung vom Tatsächlichen auf das Wesen erfolgt, z.B. von diesem individuellen Rot zum Wesen Rot, vom Individuellen Menschen hic et nunc zum Wesen Mensch.
Mit der eben genannten Unterscheidung kreuzt sich eine zweite 'Reales - Irruales'. Ihr entspricht
- die transzendente Reduktion, durch welche die Gegebenheiten im 'naiven Bewußtsein' zu transzendentalen Phänomenen im 'reinen Bewußtsein' werden" ⁸²⁾.

Diese vier Komponenten können auch bei der phänomenologischen Reduktion im Rahmen des Zwei-Komponenten-Modells von Schorb weiterhelfen. Dieser Arbeitsprozeß kann als dem eigentlichen Forschungsprozeß zugehörig betrachtet oder aber auch als eine Hilfestellung in der Vorstrukturierung von zu tätigenden Forschungsarbeiten verstanden werden.

- b) Auf der Ebene des 'Begründungszusammenhangs' wird die zentrale Frage nach der Methode weiterhin bestehen bleiben. Bedient sich die Unterrichtsmitschau München der empiristischen Methoden, wird sie dem Dilemma des empiristischen Zirkels notwendigerweise ausgesetzt sein. Damit aber wird ein grundsätzliches Problem der Sozialwissenschaften angesprochen, und es versteht sich von selbst, daß das Modell München, welches ja der Vielfältigkeit der Aufgaben in Forschung, Lehre und Studium gerecht werden möchte, diese Problem nur in erweiterter Diskussion mit den benachbarten Wissenschaftsdisziplinen in gemeinsamer Anstrengung zu lösen vermag. Die konkretisierte Aufgabe müßte es sodann sein, eine elaborierte kategoriale Bedeutungsstruktur des Begriffes 'Unterricht' unter Einbeziehung seiner

82) STEGMÜLLER, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Stuttgart 1969, S. 71

gesellschaftlichen, institutionellen und subjektiven
'Regelmäßigkeiten' zu formulieren

3.2 Der Grundkurs 'Unterrichtsanalyse', ein schulpraktisches Ausbildungsprogramm für angehende Lehrer höherer Semester

Aus dem Vorhergesagten wird verständlich, daß die Konzeption zum Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' weder durch eine Schul- noch eine Lehrerbildungstheorie erklärt werden kann. Die Vorüberlegungen zur Zielsetzung sowie Ausbildungsmethode dieses Kurses resultieren aus dem oben erwähnten Vorverständnis von Unterricht. Sicherlich wurden Erfahrungswerte und Zugriffsergebnisse auch anderer Wissenschaftsbereiche als nur der Unterrichtsforschung berücksichtigt, haben Unterrichtsmitschau-Erfahrungen zur Erhaltung dieser Ausbildungsmethode eine große Rolle gespielt - jedoch auch diese Ausbildungskonzeption vermag ihren eigenen Stellenwert innerhalb der aktuellen Theoriediskussion zu Schule und Lehrerbildung nicht schlüssig abzuleiten.

Im folgenden sollen die wichtigsten Kursziele näher beschrieben und auf dem Hintergrund der bis dahin diskutierten Probleme nochmals kritisch beleuchtet werden. Als erstes Kursziel wird von Schorb & Louis die Verringerung der Kluft zwischen Unterrichtstheorie und Unterrichtswirklichkeit formuliert. In der Ermöglichung einer "neuen Sichtweise von Unterricht" wird das zweite Ziel gesehen. In Anlehnung an diese beiden Kursziele wird im abschließenden Teil des Kurses mit Hilfe von sogenannten Bedingungsanalysen versucht, den Kursteilnehmer langsam auf einen zentralen schulpraktischen Aspekt hinzuweisen. Der Kursteilnehmer soll befähigt werden, alltägliche Schwierigkeiten mit Hilfe von Prognosen (Vermutungen über Kommendes) zu lösen.

Was bedeutet dies konkret und mit welchen didaktisch-methodischen Überlegungen versuchen die beiden Autoren dies zu erreichen? Um diese Fragen zu beantworten, erscheint es notwendig, vorerst auf einen wichtigen Aspekt der schulpraktischen Ausbildung von Lehrerstudenten hinzuweisen.

Jedem Lehrerstudenten steht der Zugang zu Unterricht offen. Es ergeben sich für ihn somit vielfältigste Möglichkeiten, sein Urteil zum 'Gesamthafften' des Unterrichts abzugeben. Solche Meinungsbilder reichen z.B. von einer nicht näher begründeten pauschalen Zustimmung oder Ablehnung gegenüber Unterricht, - über Inanspruchnahme existierender Methodenmodelle, Organisationsformen im Unterricht bis hin zur deutlich unkritischen Bindung an bestimmte unterrichtliche Theorien. Erfahrungsberichte bestätigen, daß Studenten bei ersten Konfrontationen mit Unterricht z.B. in Form eines Unterrichtspraktikums nach vorgefaßten Meinungen den Unterricht werten. Ausbilder, welche also mit der schulpraktischen Ausbildung von angehenden Lehrern beschäftigt sind, werden auf das Problem der vorgefaßten 'Positionen' stoßen. Das Verlassen solcher Meinungsbilder findet meist nur sehr langsam statt. Auf einer vorwissenschaftlichen Ebene wird der Student z.B. in Auseinandersetzung mit Kollegen und Lehrern feststellen, daß gerade im pädagogischen Bereich öfters über denselben Sachverhalt unterschiedliche, teilweise auch widersprüchliche Meinungen und Behauptungen existieren. Dieser Reflexionsprozeß differenziert sich im Laufe der Studiensemester, der Student beginnt sich gegenüber der Schule, gegenüber dem Unterricht zu öffnen. ⁸³⁾

Auch der Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' setzt beim Lehrerstudenten erste Kontaktnahmen und Auseinandersetzungen mit Unterricht voraus. Konkretisiert auf den Sachbereich 'Unterricht' bedeutet dies, daß der Student wissen muß, daß Unterricht nicht ein mechanistisch festes Regelwerk ist, dessen Beherrschung in einer Art Meisterlehre übertragen werden kann, sondern einer wissenschaftlichen und damit sich dem Problem 'Unterricht' gegenüber öffnenden Auseinandersetzung bedarf. Aus diesem Grunde wendet sich der Grundkurs an Studenten höherer Semester. Man erhofft sich davon, daß bei Studenten

83) siehe dazu: SEGERER, 1971

weitreichende Sachkenntnisse und Einsichten in den Bedingungs-
hintergrund von Unterricht vorhanden sind. Eine detaillierte Be-
schreibung dieses Sachverhaltes wird hierzu von Schorb und Louis
nicht gegeben. Es bleibt unerwähnt, welcher Differenziertheits-
grad in der Beurteilung und Abwägung von unterrichtlichen Problemen
für den optimalen Einsatz dieses Kurses vorausgesetzt wird.

Auch andere Programmgestalter, welche sich mit Veranstaltungen
zur Analyse von Unterrichtsprozessen in der Lehrerbildung be-
schäftigen, sehen deutlich den angesprochenen Problembereich.
Ihre Vorschläge zur Realisierung dieser, der Unterrichtsanalyse
vorangehenden Reflexion über Unterricht enden jedoch letztlich in
der nicht viel weiterhelfenden Aufforderung an den Studenten, "Aus-
sagen über Unterricht nach System-, Theorie- oder Traditionsgefügen
in einem Rückblick auf ihre historischen Wurzeln und Entwicklungs-
gänge zu überprüfen, damit er aus der Kenntnis der geschichtlichen
Basis seinen eigenen Standort erhellen, Tragfähiges fördern und
Überholtes ausgliedern kann" ⁸⁴⁾. Solche sicherlich wünschenswerten
Aufforderungen übersehen die vorangehend diskutierten Theorie-Praxis-
Probleme der Sozialwissenschaften - sie übersehen, daß auch Lehrer-
studenten im Laufe ihres Studiums sehr bald auf Widersprüchliches
stoßen. So etwa diskutiert Büttner das Fehlen wissenschaftlich
gesicherter Beobachtungssysteme nicht in der von ihm gewünschten
Aufforderung, Systeme z.B. nach ihren historischen Wurzeln zu über-
prüfen, sondern in der Feststellung, "die wissenschaftliche Erarbei-
tung bereichseigener Beobachtungsmethoden" sei noch nicht abge-
schlossen. ⁸⁵⁾

84) BÜTTNER, H.: Zur Durchführung von strukturtheoretischer
Unterrichtsanalyse. In: Holstein H. & Büttner H.: a.a.O., S. 180

85) BÜTTNER, H.: Von der Unterrichtsbeobachtung zur Unterrichts-
analyse. In: Holstein H. & Büttner H., a.a.O., S. 185

Zusammenfassend sei vorerst nur gesagt, daß der Grundkurs eine reflektierte Einstellung des Studenten zum Unterricht selbst voraussetzt. Die Frage, inwieweit diese Reflexion nur möglich wird, wenn konkrete 'Eigenerfahrung' des Studenten mit 'elementaren Funktionen' des Unterrichts vorangehen, bleibt als Frage erst mal offen, wird jedoch in Teil II. näher erörtert.

Der Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' will also, wie bereits erwähnt, eine 'neue Sichtweise von Unterricht' ermöglichen oder wie Deschler sagt, mit Hilfe einer permanenten Reflexion über Unterricht eine "Verunsicherung anstreben" und damit ein "naives Verständnis von Unterricht" aufbrechen.⁸⁶⁾ Im Vergleich zu den lediglich theoretisch orientierten Veranstaltungen bietet dieser Kurs eine konkretisierte Theorie-Praxis-Komponenten, d.h. dieser Kurs intendiert auch die Relativierung des Aussagegehalts von pädagogischen Theorien und Begriffen mit Hilfe der über das Unterrichtsdokument an den Studenten herangetragenen 'Unterrichtswirklichkeit'. Hierbei kann nicht deutlich genug darauf verwiesen werden, daß es sich dabei nicht nur um eine 'Veranschaulichung' des Gegenstandes handelt, sondern auch um ein Wahrnehmungstraining im Sinne einer kritisch-theoretischen Reflexion. Somit soll mit Unterrichtsdokumenten auch geübt werden und angesichts der komplexen Struktur Unterricht nicht nur eine Festigung neu erworbener kognitiver Strukturen erfolgen, sondern auch eine Erweiterung bisher kaum beachteter Phänomene und Prozesse im Unterricht. Dieses Wegführen des Studenten von einseitigen Betrachtungsweisen des Unterrichts zählt deshalb zu einem zentralen Anliegen der beiden Programmgestalter Schorb und Louis.

In der Kursfolge 6 wird von den Programmgestaltern der Versuch gemacht, Kursteilnehmer selbst zu befähigen, unter Bezugnahme auf Gesetze oder beobachtete Regelmäßigkeiten, ein bestimmtes Ereignis vorauszusagen. Dabei berufen sich die Autoren auf die von Stegmüller

86) DESCHLER, H.P.; a.a.O., S. 89

aufgeführten theoretischen Explikationen zum Problem von 'Erklärung, Voraussage und Retrodiktion'. "Wissenschaftliche Erklärungen müssen stets Ursachen (Realgründe, Seinsgründe) angeben, für wissenschaftliche Voraussagen hingegen genügen Erkenntnisse- oder Vernunftgründe." ⁸⁷⁾ "Eine richtige Prognose bietet im Gegensatz zu einer abgeschlossenen Erklärung zwar keine absolute Gewähr dafür, daß das vorhergesagte Ereignis tatsächlich von den Gegebenheiten ausgelöst wurde, die zu seiner Prognose führten - insofern entspricht einer Prognose häufig nur eine partielle oder rudimentäre Erklärung, doch wäre es unsinnig, deshalb zu behaupten, daß Prognosen keinerlei Erklärungswerte besitzen." ⁸⁸⁾

Louis weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß gerade aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes Unterricht 'abgeschlossene Erklärungen' kaum möglich sind. Gerade das Unterrichtsdokument bietet ihrer Ansicht nach die Möglichkeit, "unterrichtliche Prozesse an beliebigen Stellen abzubrechen", aufgrund von Beobachtungen Prognosen zu stellen und sie durch den tatsächlichen Verlauf selbst wieder zu kontrollieren.

Damit wird zum einen erhofft, Kursteilnehmer auf neue 'Vorgehensweisen' in der Betrachtung von Unterricht hinzuweisen, zum anderen aber impliziert gerade dieser Ansatz eine schulpraktische Komponente. Dem zukünftigen Schullehrer soll geholfen werden, die auf ihn zutretenden Schwierigkeiten im Unterricht mit Hilfe von Prognosen richtig einzuschätzen.

Obwohl von der Autorin selbst die wissenschaftliche Vertretbarkeit solchen Vorgehens in Frage gestellt werden muß, verweist sie auf die Tatsache, daß die konkrete Schulsituation des Lehrers

87) STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Bd. I: Wissenschaftliche Erklärung und Begriffe, Berlin 1959, S. 198

88) LOUIS, B.: Funktion der Prognose unterrichtlicher Phänomene für Forschung und Lehre. In: A.O. Schorb & B. Louis, Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, a.a.O., S. 131 ff.

einem unausweichlichen Handlungsdruck ausgesetzt ist. Gerade deshalb gewinnt für sie dieser Aspekt in der Lehrerbildung eine besondere Bedeutung.

"Der Vorzug wirklich erfahrener Lehrer besteht vor allem darin, daß sie aufgrund der jeweils beobachteten Symptome richtige Prognosen stellen und sich demnach angemessen verhalten, auch wenn es ihnen ebensowenig wie der bisherigen Unterrichtsforschung gelingt, die sich abspielenden Vorgänge lückenlos zu erklären. Eine der besonders fruchtbaren Einsatzmöglichkeiten von Unterrichtsdokumenten dürfte deshalb darin bestehen, mit ihrer Hilfe das Stellen von Prognosen zu üben und damit eine Sensibilität für die Relevanz beobachteter Einzelphänomene zu entwickeln." ⁸⁹⁾ Dieses Kursziel soll im folgenden nicht mehr weiter erläutert werden, da im abschließenden Teil dem Problem der Prognose ein eigenes Kapitel gewidmet ist.

Das generelle Unbehagen gegenüber der Unterrichtsanalyse wurde auch gegenüber dem Ansatz von Schorb laut und kann durchaus auf den Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' übertragen werden. Ist die Kritik berechtigt oder muß sie als voreilige Behauptung zurückgewiesen werden? Rumpf zählt unbeantwortete Fragen bezüglich der Unterrichtsanalyse generell auf. Sie verdeutlichen und fassen am ehesten die Kritik zusammen: "Was ist wesentlich, was überflüssig ...? Welche Erklärung, Begründung wird anderen vorgezogen ...? Welche Operationen werden toleriert, um etwas verständlich zu machen ...? Welche Probleme im Zusammenhang der Materie werden ausgeklammert, welche werden dargeboten, welche offen gelassen, welche werden mit einer Lösung versehen?" ⁹⁰⁾ Diese Fragen sollen im folgenden in Bezug auf den Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' beantwortet werden.

89) LOUIS, B.: Funktion und Prognose unterrichtlicher Phänomene für Forschung und Lehre, a.a.O., S. 133

90) RUMPF, H.: Die unbefragte Feinstruktur von Unterrichtsinhalten. In: Schulwissen, 1971, S. 15

Auch die Didaktik des Grundkurses 'Unterrichtsanalyse' versucht analog der an der Unterrichtsmitschau München praktizierten Forschungspraxis von der 'Unterrichtsbeobachtung' zur 'systematischen Beobachtung' zu gelangen.

Die Unterrichtsbeobachtung, welche sich wie bereits erwähnt der 'phänomenologischen Reduktion' als Methode bedient, spiegelt am ehesten die Ebene des 'Entdeckungszusammenhanges', die systematische Beobachtung, welche weitgehend deduktive Methoden anwendet, verweist eher auf die Ebene des 'Begründungszusammenhanges'. Um Mißverständnisse bezüglich der 'Unterrichtsanalyse' aus dem Weg zu räumen sowie die Kritik richtig zu beantworten, werden nachfolgend die beiden 'Ebenen', im folgenden 'didaktische Dimensionen' genannt, getrennt expliziert.

- a) In einer ersten 'didaktischen Dimension' wird von Schorb und Louis versucht, dem Studenten die Komplexität, Prozeßhaftigkeit und Vieldimensionalität des Unterrichts mit Hilfe der phänomenologischen Reduktion näherzubringen. Eine 'neue Sichtweise des Studenten' steht hierbei also im Vordergrund - Ausgangspunkt davon sollen nicht Werthaltungen sein, welche aus spezifisch lokalisierbaren theoretischen Ansatzpunkten eine richtungsgebende theoretische Beeinflussung des Erkenntniszuwachses bedeuten, sondern die Gegensinnigkeit der von Schorb mit dem Zwei-Komponenten-Modell gekennzeichneten beiden Komponenten, der 'Schicht der Basisfaktoren' und der 'Intentionalität des Unterrichts'. Dabei darf der Stellenwert dieses Modells, wie bereits dargestellt, nicht überschätzt[†] werden, d.h., auch auf der Ebene der Sensibilisierung des Studenten auf unterrichtliche Phänomene und Prozesse muß der 'vorwissenschaftliche Charakter' dieser ersten didaktischen Einheit deutlich gesehen werden. Aussagen wie: "Die Entscheidung, wie sich denn ein Lehrer in einer bestimmten Situation verhalten sollte, wird aufgeschoben und letztlich dem zukünftigen Lehrer in der späteren Berufspraxis überantwortet", verdeutlichen insofern ein Fehlverständnis der Intention

'Sensibilisierung auf unterrichtliche Phänomene', als das 'Aktivwerden' des angehenden Lehrers in der Unterrichtspraxis gerade nicht verstanden wird als eine Ausrichtung an didaktischen oder methodischen Verhaltensvorschriften. ⁹¹⁾

Selbstverständlich läßt sich der Vorwurf nicht abweisen, durch die Aufnahme 'wissenschaftlicher Texte' ins Studienmaterial und die Konfrontation mit 'wissenschaftlichen Beobachtungs- und Protokollaufgaben' würde eine einseitige Bestätigung dieser beiden Komponenten wahrscheinlich. Diese Schwierigkeit wird von Schorb durchaus gesehen, wenn er etwa schreibt, daß nur schwerpunktmäßiges Vorgehen überhaupt die Möglichkeit aufzeigt, Anhaltspunkte für eine differenzierte Analyse, wie sie zum Beispiel bei der systematischen Beobachtung intendiert ist, zu gewinnen. Für die gleiche Zielsetzung werden auch die Beobachtungsaufgaben eingesetzt. Hierbei muß hervorgehoben werden, daß die Beteiligung am Unterricht stets synthetischer und nicht analytischer Art sein kann. Für den Beobachter, in dem Falle den Kursstudenten, ist deshalb die Distanz oder - wie Schorb sagt - eine möglichst 'neutrale Zurückhaltung' notwendig. Erfassungsmethoden sind im Sinne von Schorb und Louis an den Gegenständen des Unterrichts selbst orientiert und werden durch das Vorverständnis über diese strukturiert. "Theoretische Begriffe sind Denkhilfen", so schreibt Louis, "welche die Wirklichkeit immer idealtypisch vereinfachen, so daß die bloße Addition von Theorie und optisch eingefangener Realität die innere Beziehung zwischen beiden nicht unbedingt einsichtig macht" ⁹²⁾. Die begriffliche Festlegung solcher Denkhilfen bedarf jedoch eines Bezugsrahmens oder eines Modellrahmens. Nur in Anlehnung an diese erhalten die Begriffe ihren Stellen- und Aussagewert.

91) BRUNNER, R., a.a.O., S. 305

92) LOUIS, B.: Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, a.a.O., S. 12

Diese Modelle sollen vorerst den Zugang zum Gegenstand selbst eröffnen und sichern. Jedem Modell liegt jedoch ein ihm eigenes Charakteristikum zugrunde, das den Gegenstand 'Unterricht' beschreibt. So etwa bezeichnet Heimann sein Modell als 'lern-theoretisches Modell' und drückt damit aus, daß es alle Formen des Lehrens und Lernen umschließt. Bei Schorb konstituiert sich hierfür das Zwei-Komponenten-Modell. Was bedeutet dies nun bezogen auf den Grundkurs 'Unterrichtsanalyse'?

Schorb und Louis wollen durch dieses Schulungsprogramm eine möglichst ganzheitliche Beobachtung des Unterrichts in Verbindung mit Protokollaufgaben erzielen. Ausgehend vom Zwei-Komponenten-Modell werden sukzessive Charakteristiken erarbeitet, welche fortschreitend zu sogenannten 'theoretischen Begriffen' führen. Zu einem ähnlichen Zweck hat Heimann sogenannte 'Elementarstrukturen des Unterrichts' formuliert. Aus kursdidaktischen Überlegungen heraus bedingt diese schrittweise Hinführung zur 'systematischen Beobachtung' eine Gliederung, welche von einer Phase der Grobgliederung hin zur Feinanalyse führt. Im Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' wurde diesem Sachverhalt noch zusätzlich durch eine fortschreitend differenzierte Dokumentation Rechnung getragen. "Die Beispiele der Beobachtungsaufgaben wurden dabei so angeordnet, daß die ersten von ihnen das jeweilige Phänomen ziemlich prägnant und isoliert zeigen, die späteren dagegen in überlagerter oder weniger eindeutiger Form." ⁹³⁾

Zusammenfassend muß also zur ersten 'didaktischen Dimension' hervorgehoben werden, daß eine Distanzierung des Beobachters von voreiligen Urteilen über Unterricht intendiert ist. Hierbei bedient sich die Didaktik des Grundkurses, ausgehend vom Zwei-Komponenten-Modell, der phänomenologischen Reduktion, welche ihr Interesse auf der Ebene des 'Entdeckungszusammenhanges' formuliert.

93) LOUIS, B.: Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, a.a.O., S. 13

- b) Es wurde bereits des öfteren erwähnt, daß die vollständige Erfassung und Durchleuchtung der Komplexität von Unterricht mit allen bereits zur Verfügung stehenden Analysemethoden und Beobachtungssystemen nicht möglich ist. Der Grund kann darin gesehen werden, daß das Selbstverständnis der Unterrichtsforscher sehr stark an empiristischen Forschungsmethoden ausgerichtet ist. Da der Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' in der zweiten 'didaktischen Dimension' intendiert, den angehenden Studenten selbst zu befähigen, als forschender Student sich dem Untersuchungsgegenstand 'Unterricht' zu nähern, wird die Frage nach der Vermittlung von Forschungsmethoden aktuell. Diese Frage bedarf deshalb einer ernsthaften Konfrontation mit der vorangehend diskutierten Problematik, weil selbstverständlich hinter dieser zweiten 'didaktischen Dimension' die Hoffnung steckt, indirekt auf das reflektierte schulpraktische Handeln, welches sich an wissenschaftliche Erkenntnis anlehnt, vorzubereiten. Der Student sollte also befähigt werden, mit Hilfe der Isolierung und Unterscheidung unterrichtlicher Faktoren im Unterricht, dies unmittelbar auf die Kenntnis des Bedingungsgefüges von Unterricht zu beziehen. Die 'systematische Beobachtung' beabsichtigt also längerfristig die Hinführung des Studenten zum schulpraktischen Handeln. Damit wird jedoch die Frage der Methode auf der Ebene des 'Begründungszusammenhanges' aktuell.

Selbstverständlich kann auch die Konzeption des Grundkurses 'Unterrichtsanalyse' diese Problematik nicht umgehen. Wichtig ist jedoch, daß Faktoren und phänomenologische Bestimmungen im schulpraktischen Handeln wirksam werden, welche nicht durch eine starre Unterrichtstheorie selegiert werden, sondern lediglich durch das von Schorb formulierte Zwei-Komponenten-Modell. "Die Unterrichtstheorie sah im Unterricht lange Zeit primär ein intentionales, steuerbares Geschehen, zu dem der Schlüssel allein beim Unterrichtenden lag." 94)

94) LOUIS, B.: Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, a.a.O., S. 13

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß mit dem Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' wohl erstmals in dieser Ausgewogenheit der Versuch gemacht wurde, angehende Studenten auf die 'Komplexität des Unterrichts' durch eine ausgewogene Wahrnehmungsschulung hinzuweisen. Es ist wünschenswert, daß in diesem Sinne die 'Unterrichtsanalyse' weiterhilft, dem Studenten und Lehrer in der Schulpraxis, also auch in der Unterrichtsgestaltung, die Augen für die 'Komplexität' des Unterrichts zu öffnen. Selbstverständlich wird damit die Unterrichtsmethode nicht überflüssig - sie wird weiterhin ihren Stellenwert beibehalten, jedoch wird sie nun ergänzt durch Erfahrungsbereiche, vermittelt über die Unterrichtsanalyse. Diese kurze, mehr theoretisch geführte Skizzierung des Grundkurses 'Unterrichtsanalyse' verweist immer wieder auf die Frage nach der Umsetzbarkeit dieser Zielsetzungen in die Ausbildungspraxis an 'Pädagogischen Hochschulen' und Universitäten. Es wäre sicherlich notwendig, diese Frage im Rahmen referierter hochschuldidaktischer Konzeptionen mit ihrer spezifischen Eigenproblematik zu diskutieren. Vorweg sei lediglich darauf hingewiesen, daß dieser Kurs beispielsweise versucht, die Trennung in einen theoretischen und einen praktischen Ausbildungsgang in der konventionellen Lehrerbildung ansatzweise aufzuheben. Dieses Ausbildungsprogramm kann als Beispiel bei der Neuformulierung betrachtet werden - ein Beispiel allerdings, welches eine grundlegende Studien- und Lehrplanreform nach sich ziehen muß, sofern die konzeptionellen Überlegungen, welche zu dieser Ausbildungsmethode führten, ernst genommen werden.

Auch darf abschließend nicht unerwähnt bleiben, daß der Grundkurs seine immanenten methodischen Strukturen aufweist, welche nicht umgangen werden können. Die optimale Kursdurchführung bedarf jedoch einer intensiven methodisch-didaktischen Vorarbeit von seiten der Kursleiter. 'Unterrichtsanalyse' muß sich als offenes Verbundsystem verstehen, will es nicht hinter die Positionen der alten Meisterlehre zurückfallen. Gerade diese Frage, die Frage der Umsetzbarkeit dieses Kursangebotes in die Realität der Schule, der Lehrerbildung, steht unter anderem im Zentrum der nachfolgenden Begleituntersuchung.

II. EVALUATION DES GRUNDKURSES 'UNTERRICHTSANALYSE'

1. Das Dilemma sozialwissenschaftlicher Begleituntersuchungen

Die potentiellen Aufgabenbereiche sozialwissenschaftlicher Begleituntersuchungen, wie etwa die Analyse, Diagnose, Planung und Entwicklung, Kontrolle und Auswertung, die Beratung und Ausbildung, machen die Notwendigkeit der Klärung des eingangs angesprochenen Theorie-Praxis-Verhältnisses nur allzu deutlich. Diese Probleme sollen nachfolgend nicht mehr expliziert werden, vielmehr wird versucht, schwerpunktmäßig spezifische Schwierigkeiten von Begleituntersuchungen zusammenzufassen. Dies ist notwendig, will man der nachfolgenden Evaluation den nötigen Stellenwert beimessen. In einer sehr detaillierten Darstellung versucht Aurin die zentralen Problemfelder hervorzuheben. Diese seien hier zusammengefaßt wiedergegeben: ⁹⁵⁾

- a) Sozialwissenschaftliche Begleitforschungsprojekte finden im "Spannungsfeld gesellschaftlicher, sozialpolitischer und projektgebundener Ziel- und Erwartungsvorstellungen" statt.
- b) "Die Untersuchungstätigkeit wissenschaftlicher Begleitungen und Aktivitäten zur Förderung und Weiterentwicklung eines Projektes werden, relativ unabhängig davon, welcher Art und Richtung, durch Schwächen und Mängel beeinträchtigt, die gegenwärtig Reformprozessen in fast allen Bereichen des Sozialwesens ausgesetzt sind."
- c) "Im derzeitigen Entwicklungsstadium der Hochschulen und infolge angespannter Lehr- und Forschungssituation kann sozialwissenschaftliche Begleitforschung nur in sehr begrenztem Umfang

95) AURIN, K.: Das Dilemma pädagogischer Begleitforschung. In: Z. f. P., 1/73, S. 8 ff.

realisiert werden, da vor allem die personellen und sachlichen Voraussetzungen für ihre Durchführung unzureichend sind."

- d) Der Start und Aufbau versuchsbegleitender und -unterstützender Forschungskonzeptionen werden dadurch erschwert, daß die Begleituntersuchung "als eine ~~neuartige Form~~-angewandter Forschung im Wissenschaftsbereich, speziell bei den geisteswissenschaftlichen Fächern, nach wie vor noch nicht die Unterstützung, Beachtung und Anerkennung findet, wie sie der sozialwissenschaftlichen Grundlagenforschung, der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung und der empirischen Sozialforschung mit Selbstverständlichkeit zuteil wird".
- e) Mit der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode, welche die Frage nach der Validität, der Repräsentativität, der Reliabilität usw. an jeden Untersuchungsgegenstand stellt, "können in solchen Begleitprojekten nur noch wenige Fragen angegangen werden, ausschließlich Fragen, die meist für die dort anstehenden Problemkreise von nicht allzu großer Bedeutung sind."

Auf diesem Hintergrund muß die nachfolgende Untersuchung gesehen werden. Auch sie vermag keineswegs aus dem Dilemma bezüglich der Theorie-Praxis-Problematik, aber auch bezüglich der jeweils angewandten Forschungsmethoden auszubrechen. Es soll damit jedoch nicht der Anschein erweckt werden, als seien Begleituntersuchungen so lange 'nutzlos', als es ihnen nicht gelingt, die Schwierigkeiten zu meistern. Hier muß mit aller Deutlichkeit darauf hingewiesen werden, daß die Frage der konkreten Anwendbarkeit der folgenden Ergebnisse einer distanzierten und kritischen Erörterung bedarf. Darauf wird ausführlich in Kapitel 9 eingegangen.

Zum Zeitpunkt der Planung, im Frühjahr 1975, wurde die Möglichkeit einer Evaluation auf der methodischen Grundlage der 'Handlungsforschung' in Erwägung gezogen. In Anlehnung an die damals von Achtenhagen for-

mulierten Schwierigkeiten, die bei Handlungsprojekten entstehen können, wurde jedoch davon abgesehen. Nachfolgend werden schwerpunktmäßig die von Achtenhagen aufgeführten Probleme zusammengefaßt wiedergegeben: 96)

1. Forschungsvorhaben, welche auf Organisationseinheit bedacht sind, begeben sich in die Schwierigkeit, Argumentationen kurzzuschließen. Der Erfahrungshorizont aller am Projekt Beteiligten wird zum Korrektiv, wobei sachbezogene, wissenschaftlich abgesicherte Einsichten zugunsten einer "naiven Ausdeutung von Welt" zurücktreten müssen.
2. "Auch die Frage, ob überhaupt eine Implementation erfolgt sei, kann vielleicht nur mit einem größeren methodologischen Aufwand, das heißt über geschlossene Gruppen hinausgehend, beantwortet werden".
3. Diese fehlende Implementation kann auch dazu führen, daß die Probleme des Projektversuchs immer schwieriger zu definieren sind.
4. Erkenntnisleitende Interessen können leicht zugunsten handlungsgeleiteter Interessen zurücktreten. Gesellschaftlich vermittelte Normen können nur sehr schwer - und meist ungenügend - in konkrete Handlungsanweisungen übernommen werden.

Trotz dieser von Achtenhagen formulierten Vorbehalte gegen die Handlungsforschung ist sie gerade innerhalb der Erziehungswissenschaft auf ein reges Interesse gestoßen. Diese Auseinandersetzung wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht mehr referiert. Es wird lediglich auf Veröffentlichungen neueren Datums hingewiesen. 97)

96) ACHTENHAGEN, F.: Methodologische Probleme empirischer Begleituntersuchung. In: Z. f. P., 1/73, S. 51 ff.

97) Kontroverse zwischen HÄBERLIN, BLANKERTZ/GRUSCHKA und MOLLENHAUER/RITTELMAYER. In: Z. f. P. 5/75
Beiträge von GSTETTNER, HOENADEL, WELLENREUTHER, MOSER, RATHMAYR.
In: Z. f. P. 3/76

2. Untersuchungsziele der Evaluation

Der Evaluationsschwerpunkt dieser Untersuchung lag auf zwei Ebenen:

Von seiten der Programmgestalter erhoffte man sich eine Beantwortung der Frage über das Erreichen bzw. Nichterreichen der von ihnen deklarierten Kursziele. Darüber hinaus drängte gerade der theoretische Teil dieser Arbeit die Frage auf, in welcher Abhängigkeit Kursziel und Kursrealität sich befanden, das heißt zum Beispiel, welcher praktische Stellenwert diesen Kurszielen und -inhalten aus der Sicht der Betroffenen (Kursleiter und -teilnehmer) beigemessen wurde. Letzteres zielte also u. a. auf die Frage hin, ob Ausbildungsziele und -methoden dieses Kurses von den Kursteilnehmern als eine wesentliche Erweiterung in den bei ihnen bereits praktizierten schulpraktischen Ausbildungskonzepten beachtet wurden.

Unter das sekundäre Evaluationsziel müssen alle Fragen nach den Kursdurchführungsmodi subsumiert werden. Wie bereits erwähnt, versteht sich dieses Medienverbundsystem als 'offenes System', das heißt es sollte bereits vom didaktischen Aufbau her genügend Platz für Eigeninitiativen von seiten der Kursbeteiligten vorhanden sein. Hier stand weniger die Frage im Vordergrund, ob formale Effektivitätsunterschiede mit jeweils sich unterscheidenden Durchführungsmodi erzielt, sondern vielmehr, mit welcher Begründung die einzelnen Kursmethoden gewählt wurden. Diesem Aspekt des Evaluationszieles ist deshalb viel Interesse entgegengebracht worden, weil bereits in der Phase des Projektentwurfs 'Unterrichtsanalyse' die Notwendigkeit 'offener Verbundsysteme' erkannt wurde.

Auch stand die Frage im Vordergrund, inwieweit sich Unterschiede zwischen Kursteilnehmern mit und Kursteilnehmern ohne Berufserfahrung feststellen ließen.

Auf dem Hintergrund dieser aufgeführten Untersuchungsziele entschied man sich für die sogenannte Produkt- oder Output-Evaluation.

Man konnte jedoch nicht auf die Methode sowie auf ein Modell einer bereits durchgeführten Untersuchung zurückgreifen. Die Durchsicht eventuell in Frage kommender Evaluationspläne wie etwa derjenigen zum Telekolleg oder Lehrerkolleg zeigten bereits in der Hauptfragestellung deutliche Unterschiede. 98)

Mit dieser kurzen Darstellung der Evaluationsziele zeigt sich, daß die Untersuchung weniger Aussagen auf der Grundlage klassischer Testtheorien zulassen würde, als vielmehr Informationen und Hinweise mit weiterführender Charakteristik.

2.1 Zusätzliche Erhebungsdaten für zukünftige Fragestellungen

Da man bei der Evaluationsplanung daran dachte, auch über die Beantwortung der aufgeführten Fragestellungen hinaus Informationen zu sammeln, wurden in das Untersuchungsdesign zusätzliche Fragen eingebaut. Hierzu gehörte etwa die Erfassung emotional getönter Meinungen der Kursleiter und -teilnehmer zu Fragen nach der medien-
didaktischen Seite dieses Verbundkurses. Im Vordergrund standen Fragen nach der Informationsqualität und -quantität ganz spezifischer Themen oder Filmsequenzen. Die Ergebnisse des 'Kursfolgefragebogens' werden in dieser Arbeit nur kurz in Kapitel 7.6 angesprochen. Dieser intendierte die Aufhellung emotionaler Einstellungen der Kursteilnehmer während der Kurszeit.

3. Hypothesen der Evaluation

Der Aufbau der Hypothesen ist so angeordnet, daß jeder Basishypothese (Hypothesenblock) aufgegliederte Prüfhypothesen nachgeordnet werden, welche exakt festlegen, bei welchen statistischen Ergebnissen von einer Bestätigung bzw. Falsifikation der Hypothesen die Rede sein

98) Siehe dazu: SEGERER, 1971, RUMMEL, STECHER, 1972

kann. Die Prüfhypothesen sind sinngleich zum Inhalt der zugehörigen Basishypothese formuliert.

Im Zusammenhang mit den Untersuchungszielen wurde den meisten Prüfhypothesen auch die Frage nach unterschiedlichen Ergebnissen der beiden 'Kursgruppen' - a) Kursteilnehmer mit Berufserfahrung (in der Regel waren dies Lehrer oder Ausbilder) - und b) Kursteilnehmer ohne Berufserfahrung (dies waren ausnahmslos Studenten) - nachgeordnet. Diese Frage wird nachfolgend nicht mehr als Hypothese aufgeführt.

1. Hypothesenblock: Zusammenhang zwischen Einstellung, Wissen und Wahrnehmungsdifferenzierung

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem 'Erfolg' bzw. Nutzen des Kurses und relevanten Einstellungsdimensionen der Kursteilnehmer gegenüber dem Kurs.

Hypothese 1.1: Die Beurteilung des Sensibilisierungserfolges dieses Kurses durch die Teilnehmer korreliert mit dem Erinnerungsvermögen/Wissen der Teilnehmer über die im Kurs vermittelten Informationen bzw. ihrer Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung und einer Sensibilisierung für relevante Faktoren im Unterricht.

Hypothese 1.2: Die Beurteilung der Praxisrelevanz dieses Kurses durch die Teilnehmer hängt zusammen mit deren Erinnerungsvermögen/Wissen über die im Kurs vermittelten Informationen bzw. ihrer Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung und einer Sensibilisierung für relevante Faktoren im Unterricht.

Hypothese 1.3: Die Beurteilung der Informationsqualität dieses Kurses durch die Teilnehmer korreliert mit dem Erinnerungsvermögen/Wissen über die im Kurs vermittelten Informationen bzw. ihrer Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung und einer Sensibilisierung für relevante Faktoren im Unterricht.

Hypothese 1.4: Diese Wahrnehmungsdimensionen, welche von kognitiven und begrifflichen Fähigkeiten des Kursteilnehmers unmittelbar beeinflußt werden, korrelieren deutlich mit den Daten zum Erinnerungsvermögen/Wissen der Teilnehmer.

2. Hypothesenblock: Einfluß der Kursteilnahme (= Veränderungen in der Zeit)

Die Kursteilnahme vermag die im Kurs explizierten Lernziele nachhaltig zu beeinflussen, das heißt die Teilnahme am Kurs hat am Ende eine Veränderung der Einstellung in interessierenden Bereichen, eine Veränderung im Bereich der Wahrnehmungsdifferenzierung und des Erinnerungsvermögens/Wissens an/über bestimmte Themen zur Folge.

Hypothese 2.1: Kursteilnehmer zeigen am Ende des Kurses ein größeres Erinnerungsvermögen/Wissen über die im Kurs vermittelten Informationen als zu Beginn des Kurses (= kognitiver Lernzuwachs).

Hypothese 2.2: Kursteilnehmer zeigen am Ende des Kurses eine deutlichere Befähigung zur Wahrnehmungsdifferenzierung bei Unterrichtsdokumenten als zu Beginn des Kurses (= Sensibilisierung gegenüber unterrichtlichen Phänomenen und Prozessen).

Hypothese 2.3: Kursteilnehmer zeigen am Ende des Kurses eine deutliche Veränderung ihrer Einstellung gegenüber dem Kurs (= Einstellungswandel gegenüber Kursen im Medienverbund, im speziellen gegenüber dem Kurs 'Unterrichtsanalyse').

3. Hypothesenblock: Einfluß des Kursangebotes auf die Wahrnehmungsdifferenzierung des Kursteilnehmers

Das Kursangebot sowie die Kursteilnahme vermag die Sensibilität des Kursteilnehmers gegenüber unterrichtlichen Phänomenen und Prozessen in unterschiedlicher Weise zu beeinflussen. Diese allgemeine Feststellung (Hypothese) wurde schon formuliert; nun geht es um eine Auf-

gliederung dieser Hypothese in Teillaspekte, da es sich hierbei um die Hauptzielrichtung der Erhebung handelt.

- Hypothese 3.1: Dem Lehrerverhalten in Unterrichtsdokumenten wird von seiten der Kursteilnehmer zu Beginn des Kurses weit mehr Aufmerksamkeit und Sensibilität entgegengebracht als nach Beendigung des Kurses.
- Hypothese 3.2: Am Ende des Kurses wird dem Schülerverhalten in Unterrichtsdokumenten eine signifikant höhere Bedeutung beigemessen als zu Beginn des Kurses (= Lernerfolg des Kurses).
- Hypothese 3.3: Die emotional getönte Wertung von unterrichtlichen Phänomenen und Prozessen nimmt gegen Ende des Kurses deutlich ab, das heißt eine neutrale, distanzierte Beobachtung tritt an ihre Stelle (= Schaffung einer rational-distanzierten Ausgangslage für Unterrichtsbeobachtung).
- Hypothese 3.4: Kursteilnehmer sind am Ende des Kurses eher befähigt, bei einer Unterrichtseinheit Prognosen über den weiteren Ablauf des Unterrichts zu stellen als zu Beginn des Kurses (= Sensibilisierung für unterrichtliche Abläufe).
- Hypothese 3.5: Kursteilnehmer sind am Ende des Kurses eher befähigt, mit Hilfe eines begrifflich-kategoriellen Denkens und Beobachtens Unterrichtseinheiten systematisch zu erfassen und zu beschreiben (= Phänomenerkennung, -zuordnung und -beschreibung).

4. Planung und Durchführung der Evaluation

4.1 Die Grundstrukturen der schweizerischen Lehrerbildung

Da die Begleituntersuchung in der Schweiz durchgeführt wurde, wird zum Verständnis auf formale Unterschiedlichkeiten in der Ausbildung

der schweizerischen Lehrer gegenüber den deutschen Lehrern hingewiesen. Die folgende Betrachtung beschränkt sich auf die Ausbildung von Volksschullehrern.

Im Gegensatz zu der in Deutschland vorherrschenden Tendenz, die Lehrerausbildung unter dem primären Ziel der Wissenschaftlichkeit mit Hochschulcharakter zu sehen, lassen sich in der Schweiz zwei unterschiedliche Ausbildungskonzeptionen aufzeigen. Die an Lehrerseminaren oft anzutreffende Ausbildungsform geht von der Vorstellung aus, daß neben der Berufsausbildung von zukünftigen Lehrern auch eine adäquate Allgemeinbildung, welche einen Hochschulreifeabschluß ermöglicht, gewährleistet sein muß. Zukünftige Lehramtskandidaten besuchen bei diesem Ausbildungsweg vorerst neun Jahre Volksschule und treten dann nach vorangegangener Prüfung in das Lehrerseminar ein. Meist bestehen nur Schüler dieser Ausbildungsstufen die Prüfung mit Erfolg, die vom Lehrplan her auch für einen Übertritt in die Gymnasialklassen geeignet wären. Anschließend sind vier bis fünf Jahre für die Berufsausbildung vorgesehen. In einigen Kantonen kommt nachträglich die Regelung des sogenannten Junglehrerstatus zur Anwendung, das heißt dem Junglehrer wird ein bis zwei Jahre lang ein Betreuer zugeteilt und er ist zur Teilnahme an Ausbildungskursen verpflichtet. Dieser sogenannte 'seminaristische Ausbildungsweg' gewährleistet heute nur noch bedingt den prüfungsfreien Übertritt in eine Hochschule - und dies, obwohl von seiten dieser Ausbildungsanstalten größte Anstrengungen zu Erreichung der ordentlichen Hochschulreife unternommen werden.

Der zweite Ausbildungsweg, die 'gymnasiale Berufsausbildung', gleicht dem der deutschen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Hier erfolgt die Berufsausbildung erst nach der erworbenen Hochschulreife. Im Gegensatz zu den Pädagogischen Hochschulen in Deutschland wird jedoch nicht unterschieden zwischen einer mehr theoretischen und einer

mehr praktischen Ausbildungszeit, sondern es wird die direkte Verbindung von Theorie und schulpraktischer Ausbildung angestrebt. Auch hier differieren die einzelnen Ausbildungskonzeptionen je nach Kanton und Ausbildungsstätte.

Da bei dem Evaluationsprogramm auch zwei Lehrerfortbildungskurse mit inbegriffen waren, sei hier noch die Situation der schweizerischen Lehrerfortbildung angesprochen.

Seit ca. 1970 wird die Lehrerfortbildung nicht mehr ausschließlich von Berufsverbänden betrieben, sondern in zunehmenden Maße ziehen die einzelnen Kantone hauptamtliche, staatliche Leiter der Lehrerfortbildung hinzu, die beauftragt sind, in kooperierender Absicht mit den Berufsverbänden die Weiterbildung zu strukturieren. Es existiert jedoch bis heute noch kein verbindliches gesamtschweizerisches Fortbildungskonzept. Wohl werden inzwischen Informationen und Ausbildungsprogramme zwischen den einzelnen Kantonen ausgetauscht, aber es fehlt eine inhaltlich koordinierte Lehrplankonzeption. Die curricularen Entscheidungen der einzelnen Kantone werden von Fall zu Fall und von Jahr zu Jahr je nach Bedürfnis der interessierten Lehrerschaft und anderer Interessengruppen getroffen. Das überlieferte Vermittlungssystem in Form von Direktkursen (Wochen-, Tages- und Abendkurse) herrscht vor, Diese Koordinationsschwierigkeiten sind nicht nur bedingt durch die 'Vielsprachigkeit' der Schweiz, nicht nur durch ein föderalistisches Ausbildungssystem, sondern auch durch die eingangs aufgeführten Probleme.

4.2 Planungsvoraussetzungen

Als methodischer Ansatz zur Überprüfung der Fragestellungen schien eine Längsschnittuntersuchung sinnvoll zu sein: Dieselben Studierenden

wurden vor Beginn und nach Beendigung des Kurses befragt. Der Zeitraum zwischen der ersten und zweiten Befragung betrug sechs Wochen. Zusätzlich wurden sowohl die Teilnehmer als auch der Kursleiter nach Beendigung einer Kursfolge nach Ihrer Meinung gefragt. Im Frühjahr 1974, als die einzelnen deutschsprachigen Lehrerseminare die Lehrpläne für das kommende Arbeitsjahr fertigstellten, wurde bei fünf Lehrerseminaren schriftlich angefragt, ob Ihrerseits Interesse bestehe, das Lehrerausbildungsprogramm 'Unterrichtsanalyse' in Ihren Lehrplan aufzunehmen. Den einzelnen Seminaren wurde zugesichert, daß sie für die Zeit der Kursdurchführung das gesamte Ausbildungsmaterial zur Verfügung gestellt bekommen. Schon bei dieser ersten schriftlichen Anfrage wurde darauf aufmerksam gemacht, daß dieses Kursangebot einer didaktischen Überarbeitung im Sinne der jeweiligen spezifischen Anforderungen bedarf. Mit dem Hinweis, daß dieses Programm für deutsche Lehrerstudenten höherer Semester konzipiert wurde, konnte davon ausgegangen werden, daß eine intensive Überprüfung des Kurses notwendig war.

Das Thema 'Unterrichtsanalyse' aber auch der Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' interessierte alle fünf befragten Lehrerseminare. Zwei baten um eine Terminverschiebung, alle anderen waren bereit, diesen Kurs mit ihren Studenten sofort durchzuführen.

Nach persönlicher Rücksprache mit den einzelnen Direktoraten zeigte sich, daß eine Modifikation des Grundkurses 'Unterrichtsanalyse' nicht nur inhaltlich, sondern auch in den methodischen Implikationen des Kurses gewünscht wurde.

In Ingenbohl, einem Dominikanerkloster, dem auch ein Lehrerseminar angegliedert ist, wurde das Programm allen sozialpädagogisch tätigen Lehrerinnen und Ausbildern vorgestellt. Da den meisten diese Möglichkeit der Lehrerinnenausbildung unbekannt war, entschlossen sie sich, selbst unter realen Kursbedingungen den Grundkurs zu erarbeiten. So

entstanden in Ingenbohl zwei Kursgruppen, eine Lehrerinnengruppe und eine Schülerinnengruppe.

In Solothurn beschloß man diesen Kurs der interessierten Lehrerschaft zur Fortbildung anzubieten.

Die Direktion des Lehrerseminars in Rickenbach/Kanton Schwyz entschied sich dafür, mit allen drei Diplomklassen der 5. Klasse den Grundkurs durchzuführen.

Nähere Angaben zu den drei Kursorten:

Rickenbach:	Kursleiter:	3 Methodik/Pädagogik-Lehrer
Studentenklasse	Kursklassen:	3 Diplomklassen im 5. Ausbildungsjahr
		Alter der Studenten: ca. 20-21 Jahre
		Anzahl: 58 Studenten
	Kurszeit:	6 Wochen à 4 Stunden (+ Hausaufgaben)
Ingenbohl:	Kursleiter:	2 Methodik/Pädagogik-Lehrer/innen
Studentenklasse	Kursklassen:	2 Kursklassen des 3. und 4. Ausbildungsjahres
		Alter der Studentinnen: ca. 18-20 Jahre
		Anzahl: 32 Studentinnen
	Kurszeit:	6 Wochen à 4 Stunden (+ Hausaufgaben)
Ingenbohl:	Kursleiter:	Dipl.Psychologin und Methodiklehrerin
Lehrerinnenklasse	Kursklasse:	Psychologie- und Pädagogik-Lehrerinnen
		Übungslehrerinnen/Ausbildnerinnen
		Alter der Lehrerinnen: ca. 25-58 Jahre
		Anzahl: 24 Lehrerinnen
	Kurszeit:	6 Wochen à 3 Stunden (+ Hausaufgaben)
Solothurn	Kursleiter:	Dipl.Psychologe und Ausbildungslehrer
Lehrerklasse		des Lehrerseminars Solothurn
	Kursklassen:	Volksschullehrer
		Alter der Lehrer/innen: ca. 22-50 Jahre
		Anzahl: 12 Lehrer/innen
	Kurszeit:	6 Wochen à 2 Stunden (+ Hausaufgaben)

5. Untersuchungsmethoden

Anfangs war daran gedacht, mit Hilfe eines experimentellen Versuchsplans die angesprochenen Evaluationsprobleme zu lösen, das heißt Daten so zu erheben, daß sie eine 'innere Validität' haben. Stufflebeam weist in diesem Zusammenhang jedoch auf wichtige Probleme hin, die gerade bei der Evaluierung von 'offenen Verbundsystemen' nicht übersehen werden dürfen:

- " - Erstens gerät die Anwendung eines experimentellen Versuchsplans auf Evaluationsprobleme mit der Aufgabe der Evaluation, zur kontinuierlichen Verbesserung eines Bildungsprogramms beizutragen, in Konflikt.
- Eine zweite Unzulänglichkeit des experimentellen Versuchsplans besteht darin, daß er zwar nach Abschluß eines Projektes Daten für Entscheidungen zur Verfügung stellt, jedoch für Entscheidungen während der Planung und Implementation eines Projektes fast nutzlos ist.
- Guba hat auf ein drittes mit dem experimentellen Versuchsplan verbundenes Problem hingewiesen: Dieser Plan eignet sich eher für die antiseptischen Bedingungen des Laboratoriums als für die septischen Bedingungen der Schule" ⁹⁹⁾.

Die hier aufgeführten Gründe führten dann dazu, von einem experimentellen Design Abstand zu nehmen. Man entschied sich - wie bereits erwähnt - für eine Produktevaluation, das heißt es sollte die Wirksamkeit eines abgeschlossenen Projektes im Rahmen einzelner Lehrerbildungsanstalten der Schweiz überprüft werden, um damit die Ergebnisse dieser Evaluation auf die Ziele, den Kontext, den Input und den Prozeß des Kurses selbst zu beziehen. Durch diese Form der Informationsgewinnung hoffte man, Anhaltspunkte für die Entscheidungsprozesse weiterer Arbeiten im Rahmen solcher oder ähnlicher Ausbildungs-

99) STUFFLEBEAM, D. L.: Evaluation als Entscheidungshilfe, hrsg. von Ch. Wulf, München 1972, S. 121

projekte zur Verfügung stellen zu können. Formal wurde die Evaluation¹⁰⁾ in eine Nachuntersuchung geteilt, das heißt vorrangiges Ziel aller Messungen und statistischen Verfahren war die Beschreibung eventuell stattfindender Lern-, Wahrnehmungs- oder motivationaler Einstellungsveränderungen. Auch hoffte man, durch punktuelle Befragung während des Kurses auf eventuell unerwartete Entwicklungen hinweisen zu können. Formal betrachtet gleicht also dieser Untersuchungstypus einer klassischen Längsschnittuntersuchung mit Prä- und Post-Test-Charakter. In beiden Untersuchungsabschnitten wurden analoge Fragebogen eingesetzt. Diese bestanden aus:

1. einem Wissensfragebogen, der die mehr kognitiven Lernprozesse des Kursteilnehmers vor und nach dem Kurs überprüfen sollte,
2. einem Fragebogen zur Wahrnehmungsdifferenzierung, welcher analog zu Punkt 1 wahrnehmungsstrukturelle Dimensionen erfassen sollte.
3. einem Einstellungsfragebogen, welcher die mehr motivationalen Momente des Kursteilnehmers gegenüber dem Kurs feststellen sollte.

Alle drei Fragebogen waren weder geeicht noch standardisiert. Bei der Konstruktion des Wissensfragebogens griff man auf Erfahrungen bei Untersuchungen im Rahmen des Lehrerkollegs 'Unterrichtsanalyse' zurück, bei dem Einstellungsfragebogen auf Erfahrungen bei einer Untersuchung zum Thema: Evaluation des Kurses 'Spracherziehung' im Kanton Solothurn in der Woche vom 9. bis 13. Juli 1973¹⁰⁰⁾. Lediglich bei der Konstruktion des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung war man ausschließlich auf Erfahrungswerte des Instituts für Unterrichtsmischau angewiesen¹⁰¹⁾. Damals bestand noch nicht die Möglichkeit,

100) BOFINGER, J., STIEGER, P.: Evaluation des Kurses 'Spracherziehung' im Kanton Solothurn in der Woche vom 9. bis 13. Juli 1973 (unveröffentlichtes Manuskript), München 1973

101) Siehe auch: Projektbericht zum 'Münchner Dienstags-Praktikum' 1972

1) Korrektur: .. In eine Vor- und in eine ...

zu dieser Thematik auf bereits bestehende Fragebogen oder Testmaterialien zurückzugreifen.

Nachfolgend werden kurz wichtige Erläuterungen zu den einzelnen statistischen Verfahren gegeben:

Die angesprochenen Themen der Untersuchung führten zwangsläufig zur Diskussion der möglichen Meßniveaus der einzelnen Variablen hin. Außer bei Einstellungs-/Beurteilungsdimensionen erwies es sich über weite Strecken als unmöglich, die Ausprägung wichtiger Variablen einem höheren als nominalem Meßniveau zuzuführen. Ein Großteil statistischer Auswertungsverfahren, insbesondere bei mehrdimensionalen Fragestellungen erfordert bei den zugrundeliegenden Variablen mindestens ein ordinales Meß-(Skalen)Niveau. Unsere Auswertungsmöglichkeiten bewegten sich wegen der hier vorliegenden Mehrzahl von Variablen mit nominalem Charakter in einem sehr engen, eindimensionalen statistischen Auswertungsbereich. Aufgrund dieses Mankos sollen die gewonnenen Ergebnisse mit einiger Vorsicht interpretiert werden.

6. Untersuchungsinstrumente

6.1 Fragebogen zur motivationalen Einstellung der Kursteilnehmer

6.1.1 Generelle Fragestellung

Der Einstellungsfragebogen zielt auf zwei Problembereiche unterschiedlicher Informationsrichtung:

- 1) Die Erfassung eher emotional getönter Globaleinschätzungen des Kurses durch die Teilnehmer, die sich nach vorangegangener Einschätzung als nicht sehr in die Tiefe, ins Detail gehend (auch

zeitlich gesehen) zeigen würde und eher auf der Ebene einer umfassenden 'Gut'- oder 'Schlecht'-Einschätzung des gesamten Kurses oder einiger dominierender Elemente (Organisation, Sendungen, Gruppendiskussionen usw.) liegen würde. Bei dieser Charakterisierung war dann auch zu berücksichtigen, welche Einstellung gegenüber den einzelnen Kurselementen jeder Teilnehmer mitbrachte, bevor er überhaupt (gute oder schlechte) Erfahrungen mit ihnen machen konnte. Hierbei wurde davon ausgegangen, daß gerade diese Aussagen benötigt würden, um am Ende des Kurses eine Relativierung der Befragungsergebnisse vornehmen zu können. Damit wurde intendiert, auf dieser Basis Aussagen darüber zu erhalten, ob und in welchen Bereichen, bei welchen Sachverhalten und in welcher Intensität der Kursbesuch einen Einstellungswandel bewirkt hatte. An der Intensität der Häufigkeit und Richtung von Einstellungswandlungen sollte der Wert des Kurses aus der emotional gefärbten Sicht der Teilnehmer ermes sen werden.

- 2) Andererseits kam es auch auf die konkreten, detaillierten und informativen Aussagen an, die die Teilnehmer im einzelnen als 'konstruktive Kritik' beitragen würden. Die Bereitstellung dieser wichtigen Informationen, die in der Zukunft zu berücksichtigen sein würden, könnten bei Planungen weiterer Ausbildungsprojekte in deren Vorbereitungsphase zugezogen werden.

6.1.2 Angesprochene Fragedimensionen

Im Fragebogen zur motivationalen Einstellung allgemein

- a) Einstellungen der Kursteilnehmer zum Kurs
 - allgemein-thematische Vorstellungen
 - durch den Kurs bewirkte Sensibilisierung
 - Praxisbezug des Kurses und seiner Elemente
 - formale Organisation der Kurselemente
 - personale Organisation des Kurses

- Gestaltung und Inhalt der Sendungen
- Gestaltung und Inhalt der Unterrichtsmitschau-Dokumente
- Beurteilung des Kursthemas

b) Besondere Kritikpunkte aus der Teilnehmerschaft

- Stellungnahmen zum Kurs insgesamt
- Stellungnahmen zu den Arbeitsformen und dem Medieneinsatz
- Stellungnahmen zur stofflich-thematischen Seite des Kurses
- Stellungnahmen zu dem Nutzen und den Folgerungen aus dem Kurs
- Vorstellungen zur Gestaltung von Filmen
- Vorstellungen zur inhaltlich-thematischen Seite weiterer Kurse

6.2 Fragebogen für Kursleiter

6.2.1 Generelle Fragestellung

Der Schwerpunkt des Kursleiterfragebogens lag in der Aufhellung der spezifischen Integration dieses Grundkurses in den bereits vorhandenen Lehrplan. So wurde der Kursleiter angehalten, auf eigene Schwierigkeiten, Eindrücke einzugehen. Auch wurde in dem kleinen Kursfolgefragebogen erwartet, daß man zu einzelnen Filmsequenzen und Artikeln des Studienmaterials Stellung bezog. Alle Fragen wurden als 'offene' Fragen konstruiert.

6.2.2 Angesprochene Fragedimensionen

- Frage nach der möglichen Überforderung der Studenten durch den Kurs
- Frage nach den Kurszielen in Anlehnung an den eigenen Ausbildungsplan
- Generelle Einschätzung des Kurses für die Lehrerausbildung
- Praxisbezug dieses Kurses für die spätere Berufslaufbahn der Studenten
- didaktische Modifikation des Kurses durch den Kursleiter
- Frage nach dem Sensibilisierungseffekt durch den Kurs

6.3 Auswertungsschemata des Kursteilnehmerfragebogens/Kursleiterfragebogens

Da der Kursteilnehmerfragebogen von Teilnehmern unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Ausbildung beantwortet werden sollte, mußte bei der Formulierung der einzelnen Fragen darauf geachtet werden, daß zum Beispiel Fremdwörter, doppelte Verneinungen vermieden wurden. Auch wurde ein möglichst hoher Eigenbezug angestrebt. Die Statements der Kursteilnehmerfragebogen wurden im Gegensatz zum Kursleiterfragebogen größtenteils nicht als Fragen, sondern als Feststellungen formuliert mit insgesamt fünf Antwortmöglichkeiten (Likert-Skalierung).

Ein Beispiel aus dem Themenbereich 'Praxisbezug'

01	Ich glaube, daß der Kurs 'Unterrichtsanalyse'- ein Grundkurs im Medienverbund' uns als zukünftige Lehrer auf die spätere Berufspraxis erfolgreich vorbereiten wird.	1	völlig richtig
		2	kann man sagen
		3	weiß ich nicht
		4	eigentlich nicht
		5	völlig falsch

Diese Technik der Skalierung wurde in Anlehnung der von Likert selbst hervorgehobenen Vorteile gegenüber anderen Verfahren angewandt¹⁰²⁾.

Die fünf verwendeten Antwortkategorien wurden mit Gewichtungszahlen von 1-5 belegt. Die Befragung wurde anonym durchgeführt.

Alle anderen Statements wurden als 'offene Fragen' folgenden Inhalts formuliert:

- Stellungnahme zum Kurs insgesamt
- Stellungnahme zur den Arbeitsformen und zum Medieneinsatz
- Stellungnahme zur stofflich-thematischen Seite des Kurses
- Stellungnahme zu dem Nutzen und den Folgerungen, die Sie

102) SUMMERS, G.F. (Ed.): Attitude Measurement, Chicago 1970, S. 149

aus dem Kurs ziehen

- Welche Verbesserungsvorschläge können Sie bezüglich des Medieneinsatzes und der -kombination machen?
- Welche Verbesserungsvorschläge können Sie bezüglich des dargebotenen Stoffes und seiner Darbietung machen?
- Welche sonstigen Verbesserungsvorschläge können Sie machen?

Grundsätzlich wurden alle Individualangaben in Mittelwertsangaben überführt. Zur Überprüfung der Hypothesen wurden im gegebenen Fall zusätzlich Berechnungsverfahren angewandt.

Bei der Analyse der ersten Fragebogenaktion, die eine globalere Einstellung der Teilnehmer gegenüber dem Kurs und seinen Elementen und Inhalten erbringen sollte, wurde der relativen Veränderung der Einstellung während der Kurszeit besondere Bedeutung zuge-messen.

Alle 'offenen Fragen' wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, indem im Nachhinein Kategoriensysteme zur Auswertung erstellt wurden. Antworten/Kritiken oder Vorschläge wurden jedoch nur dort zur unmittelbaren Interpretation der Daten beigezogen, wo eine vertretbare Erweiterung oder Erhärtung von Ergebnissen oder Feststellungen möglich wurde.¹⁰³⁾

6.4 Fragebogen zur Wahrnehmungsdifferenzierung

6.4.1 Generelle Fragestellung

Bei der Konstruktion dieses Fragebogens zur Überprüfung der Hypothesen wurde von folgender Überlegung ausgegangen:

- a) Dieser Wahrnehmungstest vermag in keiner Weise die Gegensinnigkeit von Form-Inhalt-Beziehungen zwischen immanenten Eigengesetzlich-

103) Zur Auswertung und Interpretation sind nur jene Daten beigezogen worden, welche unmittelbar mit der Fragestellung der Evaluation in Zusammenhang stehen. Die einzelnen Berechnungen wurden jedoch unter Berücksichtigung eventuell nachfolgender Fragestellungen zu einem späteren Zeitpunkt trotzdem durchgeführt.

keiten des Unterrichtsdokuments einerseits und Rezeptionsmuster des Betrachters andererseits zu erfassen. Die Ergebnisse dieses Fragebogens müssen also auf dem Hintergrund der nachfolgend angesprochenen Problematik gesehen werden.

In einer Arbeit zu 'Filmsprache und Wirklichkeit' verweist Mühlen darauf, daß es "illusorisch ist, nach einer Form filmischer Repräsentation zu suchen, die optimale 'Objektivität' besitzt, wenn man sich die Reihe subjektiver Interpretationsprozesse zwischen dem Auftreffen von sinnlichen Reizen auf unsere Sinnesorgane und unserer bewussten 'Wahrnehmung' vor Augen hält"¹⁰⁴). Diese für unsere Fragestellung wichtige Problematik muß aufgrund der Komplexität des Sachverhalts aus der Untersuchung eliminiert werden, wohl wissend, daß diese fehlende Kontrolle die Aussagekraft der Ergebnisse weitgehend einschränkt. Um dieser Schwierigkeit jedoch so weit wie möglich zu begegnen, wurde mehr emotional gefärbten Meinungen der Kursteilnehmer zum Praxisbezug, erfaßt über den Einstellungsfragebogen, eine erhöhte Aufmerksamkeit entgegengebracht. Es wird im abschließenden Teil nochmals auf diesen Sachverhalt hingewiesen werden, denn gerade Forschungsbeiträge neueren Datums scheinen bezüglich dieses Sachverhaltes in eine Sackgasse geraten zu sein. So ist zwar sichtbar, daß das Unterrichtsdokument - als spezielle Filmkategorie zwischen wissenschaftlichem Film und Dokumentarfilm - seinen spezifischen Ausdrucksmustern unterworfen ist, in der sich daraus notwendig ergebenden Frage nach der Selektion dieser Spezifika zugunsten einer Hinführung des Rezipienten auf 'schulische Realität' und damit das schulpraktische Handeln wird jedoch die bereits diskutierte Theorie-Praxis-Problematik wieder aktuell.

- b) Die generelle Zielsetzung dieses Fragebogens bestand in der Erfassung mehr globaler, durch den Kurs bedingter Wahrnehmungsspezifika. So standen bei der Konstruktion des Fragebogens die Kursziele

104) MÜHLEN, B.: Filmsprache und Wirklichkeit, München 1976 (in Druck)

unmittelbar im Vordergrund. Man erhoffte sich Anhaltspunkte für weiterführende Überlegungen zum Grundkurs 'Unterrichtsanalyse'.

6.4.2 Zielsetzung und Auswertungsschematas der einzelnen Fragen (Beobachtungsaufgaben)

Der Fragebogen zur Wahrnehmungsdifferenzierung bestand aus drei Beobachtungsaufgaben. Jede Aufgabe bezog sich auf einen anderen Unterrichtsausschnitt. Das Unterrichtsdokument wurde jeweils unter dem Aspekt der betreffenden Fragestellung aus dem Archiv des Instituts für Unterrichtsmitschau herausgesucht. Die Teilnehmer konnten den betreffenden Unterrichtsausschnitt jeweils nur einmal sehen. Die Beobachtungsdauer betrug im Durchschnitt zwischen acht und zehn Minuten. In der Vor- sowie in der Nachuntersuchung wurden die gleichen Ausschnitte gezeigt. Eine Veränderung in der Wahrnehmung kann vermutlich auf einen Lerneffekt aufgrund des Kursbesuchs und nicht auf den Gewöhnungseffekt/Wiederholungseffekt zurückgeführt werden. Die erste Frage des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung lautet:

" Der folgende Film zeigt einen Ausschnitt aus dem Rechenunterricht eines 1. Schuljahres der Grundschule.

Aufgabe:

Schreiben Sie bitte alles auf, was Ihnen in irgendeiner Weise bedeutsam zu sein scheint. "

Aufgrund der in Teil I, Kapitel 3 aufgeführten theoretischen Überlegungen zum Ausbildungsprogramm 'Unterrichtsanalyse' mußte davon ausgegangen werden, daß Kursstudenten vor und nach dem Kurs in unterschiedlicher Detailliertheit Unterrichtsphänomene und -prozesse beobachten. So war anzunehmen, daß sich gegen Ende des Kurses eine vielfältigere und differenziertere Wahrnehmung unterrichtlichen Phänomenen gegenüber zeigen würde, welche nicht auf den Wiederholungseffekt zurückgeführt werden kann. Ebenso vermutete man, daß die Sichtweise gegenüber Unterricht gegen Ende des Kurses neutraler würde.

Damit zusammenhängend stand auch die Frage im Vordergrund, inwieweit die Kursteilnehmer auch Aktivitäten der Schüler gegenüber Interesse und Aufmerksamkeit entgegenbringen.

Bei der Auswertung der Kursteilnehmerantworten wurde darauf geachtet, auch jene Aspekte zu berücksichtigen und als Rohdaten bereitzustellen, welche für die unmittelbaren Fragestellungen der Hypothesen nicht herangezogen werden konnten.

Bei der inhaltsanalytischen Auswertung der Antworten wurden mit wenigen Einschränkungen die Hauptkategorien des von den Mitarbeitern der Unterrichtsmitschau entwickelten Phänomenkatalogs herangezogen ¹⁰⁵⁾. Dieser Katalog diente dazu, Dokumente der Unterrichtsmitschau nach ihrem Phänomengehalt aufzuschließen und zu katalogisieren. Zusätzlich wurden die Antworten nach ihrer Wertung (positive, negative und neutrale Wertung) differenziert.

Zur sachlichen Beurteilung der nachfolgend dargestellten Ergebnisse muß auf folgende Problembereiche aufmerksam gemacht werden:

- a) Es ist durchaus möglich, daß einzelne Antworten von Kursteilnehmern im Phänomenkatalog mehrfach aufgeführt werden mußten. Quantitative Vergleiche müssen also nachfolgend vorsichtig interpretiert werden.
- b) Einige Antworten ließen sich bezüglich ihrer Wertung nicht eindeutig klassifizieren. In diesen Fällen wurden die Antworten der Kategorie 'neutrale Wertung' zugeordnet.
- c) Die gesamte Untersuchung forderte den Kursteilnehmern viel Arbeitszeit und Konzentrationsvermögen ab. Besonders bei 'offenen Fragen' ist deshalb zu vermuten, daß bei der Abschlußbefragung eine verminderte Motivation vergleichende Interpretationen zwischen den beiden Befragungsterminen in ihrer Aussagekraft einschränkt. Dieser 'Motivationsabfall' ließ sich sehr gut beim Kursteilnehmerfragebogen in den 'offenen Fragen' aufzeigen.
- d) Die Auswertung der Antworten erfolgte durch den Autor selbst. Aufgrund finanzieller Erwägungen mußte auf zusätzliche Begutachter verzichtet werden.

105) SCHORB, A. O./LOUIS, B. & ZIEROFF, U.F.: Phänomenkatalog zur Archivierung von Unterrichtsdokumenten. In: Unterricht heute, 10/71, S. 440 ff.

e) Der Wiederholungseffekt könnte wider Erwarten doch zu einer Beeinträchtigung der Ergebnisse und damit der Interpretationsgüte führen.

Hier die Phänomenkategorien:

A	I	SCHÜLERVERHALTEN	Auffälligkeiten beim Schüler
	II	"	Affektiv-emotionaler Bereich
	III	"	Relativ anhaltende Verhaltensweisen
	IV		der Schüler
	V	"	Kognitiver und motorischer Bereich
B		"	Relativ punktuelle Reaktionen der Schüler
	VI	LEHRERVERHALTEN	Unterrichtssprache des Lehrers
	VII	"	Verhaltensformen des Lehrers
	VIII	"	Auffälligkeiten beim Lehrer
C	IX	"	Aktivitäten des Lehrers
	X	MOTIVATIONSARTEN	
D	XI	AUSLÖSEMOMENTE VON VERLAUFSFORMEN UND -PHASEN	
	XII	DIDAKTISCHE AKTIONSFORMEN	
E	XIII	GESTALTUNGSFORMEN DES UNTERRICHTS	
	A	(Schülerverhalten)	(Inbegriffen Nr. I-V)
	B	(Lehrerverhalten)	(inbegriffen Nr. VI-IX)
	C	(Motivationsarten)	(inbegriffen Nr. X-XI)
	D	(Didaktische Aktionsformen)	(inbegriffen Nr. XII-XIII)

Die zweite Frage des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung lautet:

"Im folgenden sehen Sie die Anfangsphase einer Unterrichtseinheit

aus dem 3. Schuljahr der Grundschule. Sie wird Ihnen bis zu einem bestimmten Punkt gezeigt und wird dann abgebrochen.

Aufgabe:

Versuchen Sie bitte, eine Prognose zu stellen, wie dieser Unterricht vermutlich fortgeführt werden wird. Die Prognose soll begründet werden, und zwar mit Hilfe von Beobachtungen, die Sie tatsächlich gemacht haben. Richten Sie deshalb zunächst beim Anschauen des Films Ihre Aufmerksamkeit auf das beobachtbare Verhalten des Lehrers und der Schüler und versuchen Sie dann daraus zu entnehmen, wie der Unterricht vermutlich fortgeführt wird. Schreiben Sie bitte beides auf, die Prognose und die dazugehörige Begründung."

Die zweite Beobachtungsaufgabe tendiert auf die Erhellung der auf Seite 64 ff. beschriebenen zweiten 'didaktischen Dimension'. So sollte die Frage geklärt werden, ob es dem Kursteilnehmer gelingt, mit Hilfe der Unterrichtsbeobachtung die für den jeweiligen Unterricht maßgeblichen Strukturen zu entdecken und aufgrund dieser sogenannten Elementarstrukturen Prognosen für den weiteren Verlauf des Unterrichts zu stellen. Damit wird peripher auch die Frage nach der Fähigkeit des Teilnehmers, mit Hilfe der Isolierung von Faktoren zu einer Unterrichtssynthese zu gelangen, angeschnitten. Dieser Problembereich, der ja bereits ausführlich beschrieben wurde, stand also im Vordergrund der Überlegungen bei der Konstruktion dieser zweiten Aufgabe.

Bei der Auswahl dieses Ausschnitts ist deshalb darauf geachtet worden, eine Unterrichtseinheit vorzustellen, in welcher verschiedene unterrichtliche Faktoren für den weiteren Verlauf des Unterrichts wichtig erscheinen. Allein die Analyse der didaktischen Strukturierung des Unterrichts durch den Lehrer genügte nicht, um Prognosen über den weiteren Verlauf des Unterrichts aufzustellen.

Diese Aufgabe verlangte neben einer detaillierten Beobachtung theoretisches Vorverständnis von Unterricht im Sinne der Zwei-Komponenten-Theorie.

Aus dem Vorgenannten wird verständlich, weshalb zur Prognose jeweils auch die zugehörige Begründung verlangt werden mußte.

Die Antworten der zweiten Aufgabe wurden somit nach folgenden Kategorien unterschieden:

1.: Richtige Prognose mit richtiger Begründung

2.: Falsche Prognose mit falscher Begründung

3.: Falsche Prognose mit richtiger Begründung

4.: Richtige Prognose mit falscher Begründung

5.: Richtige Prognose ohne Begründung

6.: Falsche Prognose ohne Begründung

7.: Wertungen

Alle Kategorien außer der 7. wurden noch weiter differenziert nach den Unterkategorien analog zur ersten Beobachtungsaufgabe:

A SCHÜLERVERHALTEN, B LEHRERVERHALTEN, C DIDAKTIK und
D MOTIVATION

Mit diesem Auswertungsraster wird demzufolge der Grad der Differenziertheit der Begründung nicht erfaßt. Antworten, Prognosen oder Begründungen, die nicht genau richtig waren, jedoch durchaus möglich gewesen wären, wurden als richtig gewertet.

Beispiel: Der Lehrer sagt: "Wir wollen dies später an der Wandtafel lösen".

Richtige Prognose hierfür wäre sicherlich die Vermutung, daß der Lehrer später tatsächlich die Wandtafel benutzt. Dies tut er jedoch nicht - er benutzt stattdessen das Arbeitsheft der Schüler.

Prognosen, welche sich auf diesen Sachverhalt bezogen, wurden positiv gewertet. Analog zur ersten Beobachtungsaufgabe ließen sich einige Prognosen oder Begründungen nicht eindeutig beurteilen. In diesem Falle wurden sie alle als 'richtig' bewertet. Ansonsten gelten die gleichen Einschränkungen wie bei der ersten Aufgabe.

Die dritte Frage des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung lautet:

"Der nachfolgend gezeigte Lektionsausschnitt der 7. Klasse einer Hauptschule behandelt im Fach Sozialkunde das Thema 'Todesstrafe'. Der Lehrer, ein Hochschullehrer, hat diese Schulklasse vorher nie gesehen.

Aufgabe:

Ihre Aufgabe besteht darin, selber ein Kategoriensystem zu entwickeln, mit dessen Hilfe man die Reaktionen dieses Lehrers auf Schülerbeiträge einschätzen könnte. Die Reaktionen des Lehrers können als reine Rückmeldung (Bestätigung oder Ablehnung) und/oder als Maßnahmen indirekter Steuerung betrachtet werden."

Erfassungsmethoden gehören nach Schorb und Louis zu jeder Unterrichtsanalyse. Diese sind an den Gegenständen des Unterrichts selbst orientiert und erlauben fortschreitend eine differenziertere Synthese mit dem Unterricht.

Der Unterrichtsausschnitt dieser Aufgabe zeigt einen sogenannten 'sozialintegrativen Führungsstil'. Oberflächlich betrachtet erscheinen die Lehrerreaktionen dieser Sequenz einander ähnlich. Erst die abgestufte Beobachtungsfähigkeit erlaubt die Unterscheidung sich voneinander abhebender Verhaltensweisen. Gerade die nicht-verbalen Lehrerreaktionen waren vielfältig, jedoch nicht leicht beobachtbar.

Diese Aufgabe verlangte also neben einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit auch die Kenntnis der Funktion und Zielsetzung sogenannter Beobachtungs- und Kategoriensysteme. Nur diese Vorbedingungen ermög-

lichten es dem Beobachter, die durchaus schwer zu unterscheiden-
den Reaktionsformen des Lehrers nuancierter zu analysieren und zu
beschreiben. Gerade die dritte Beobachtungsaufgabe verleitete zu
Wertungen. Der Unterrichtsvollzug scheint oftmals ins Stocken zu ge-
raten. Gefragt war jedoch nicht, die Fehlleistungen der Lehrkraft
zu analysieren, sondern über eine deskriptive Phänomenbetrachtung
die Reaktionsformen der Lehrkraft zu beschreiben.

Bei der Auswertung dieser Frage erschien es wichtig, alle Formen
der Lehrerreaktionen auf Schülerbeiträge kategorial zu erfassen.
Somit sollten also 'Reaktionen als reine Rückmeldung' oder 'Reaktionen
als Maßnahme indirekter Steuerung' ebenfalls berücksichtigt werden.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, wurden folgende Kate-
gorien herangezogen:

1. REINE RÜCKMELDUNG
2. INDIREKTE STEUERUNG
3. DIREKTE STEUERUNG
4. NICHT-VERBALE STEUERUNG

Die vierte Kategorie bezieht sich dabei auf alle vorangehenden
Antworttypen. Somit ist es durchaus möglich, daß der Lehrer indirekt
steuernd in das Unterrichtsgeschehen eingreift, indem er mit aufmun-
terndem Achselzucken auf Schülerantworten/fragen reagiert.
Auch bei der dritten Beobachtungsaufgabe müssen die gleichen Ein-
schränkungen, wie vorangehend dargestellt, berücksichtigt werden.

6.5 Fragebogen zum Erinnerungsvermögen

6.5.1 Allgemeine Zielsetzung des Fragebogens zum Erinnerungsvermögen/Wissen

Das Studienmaterial als integraler Bestandteil dieses Medienverbundes
intendiert eine theoretische Ausführung und Erweiterung der im Filmteil

enthaltenen Informationen. Dabei ist das Studienmaterial didaktisch so aufbereitet, daß den einzelnen Aufsätzen unterschiedliche Relevanz für das Verständnis der Filmteile zukommt. So bringen die Aufsätze mit einem Sternchen (+) wichtige Zusatzinformationen. Die Aufsätze mit zwei Sternchen (++) müssen jedoch unbedingt durchgearbeitet werden. Aus den Vorbesprechungen mit den Kursleitern war zu entnehmen, daß daran gedacht wurde, die wichtigen Texte intensiv durchzuarbeiten. Anstelle dieser Aufsätze, die als zusätzliche Information im Studienmaterial aufgeführt waren, plante man jedoch häufig eigene Texte zu verwenden. Dadurch erhofften sich die Kursleiter eine direkte Bezugnahme zu spezifischen Problemen ihres Lehrerseminars.

Der Wissensfragebogen bezog sich nur auf diese Aufsätze, die mit zwei Sternchen versehen waren. Für jede Kursfolge wurden zwei wesentliche Fragen in den Fragebogen aufgenommen (Ausnahme: Zwei-Komponenten-Modell = 3 Fragen). Zusätzlich wurde darauf geachtet, nur jene Problem-bereiche/Sachbereiche im Fragebogen aufzuführen, die im Studienmaterial wie auch im Filmteil angesprochen wurden.

6.5.2 Konstruktion des Fragebogens und des Auswertungsschemas

"Gebundene Aufgabenbeantwortung bedeutet, daß dem Pb mehrere Möglichkeiten, die ihrerseits festgelegt sind, für die Beantwortung vorgeschlagen werden, wobei er an sie 'gebunden' ist. Sie steht im Gegensatz zur freien Aufgabenbeantwortung, bei welcher der Pb Form und Inhalt der Antwort nach Ermessen wählen kann." ¹⁰⁶⁾ Auch die Konstruktion des Wissensfragebogen richtete sich nach der von Lienert formulierten Darstellung der 'gebundenen Aufgabenbeantwortung'. Man entschied sich für den Aufgabentyp der 'Mehrfach-Wahl-Aufgabe'. Dem Kursteilnehmer wurden demzufolge mehrere Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Es gab dabei nur eine richtige Antwort. Der Teilnehmer konnte im Idealfall 13 Punkte erreichen (1 Punkt = richtig, 2 Punkte = falsch).

106) LIENERT, G. A., Testaufbau und Testanalyse, Weinheim 1961, S. 26

Die Fragen waren so konstruiert, daß in der Regel die Frage in eine Behauptung und eine Begründung (oder mehrere Begründungen) eingekleidet war.

Beispiel:

"Unterrichtsmitschau-Dokumente eignen sich für die Lehreraus- und -weiterbildung,

denn

- a) durch die gleichzeitige Aufzeichnung des Unterrichts mit drei Kameras ist eine objektive Dokumentation gewährleistet.
- b) Kinder fühlen sich durch die Beobachtung versteckter Kameras weit weniger beeinträchtigt als durch die im Unterricht anwesenden Hospitanten.
- c) usw. (siehe Anhang)

6.6 Fragebogen zu den einzelnen Kursfolgen

Es wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, daß der Untersuchungsplan so strukturiert wurde, daß auch für nachfolgende weitere Untersuchungen Datenmaterial zur Verfügung steht.

Da von seiten der einzelnen Mitarbeiter des Kurses 'Unterrichtsanalyse' ein reges Interesse daran bestand, wie die Kursteilnehmer im einzelnen zu den in den sechs Kursfolgen verwendeten Aufsätzen und Filmsequenzen Stellung nehmen würden, wurden die Kursteilnehmer nach jeder Kursfolge aufgefordert, einen Tagesfragebogen mit insgesamt 19 Fragen zu beantworten.

Hierbei wurden folgende Themen angesprochen:

- Umfang des Textmaterials
- Qualität der Texte/Informationsschriften
- Umfang der Arbeitsanweisungen (Beobachtungsaufgaben)
- Qualität der Arbeitsanweisungen (Beobachtungsaufgaben)
- Umfang der Filme
- technische und formale Qualität der Filme
- inhaltlich-thematische Qualität der Filme
- Umfang der Gruppenarbeit/Gruppendiskussion
- Qualität der Gruppenarbeit/Gruppendiskussion
- mediale Organisation und thematische Angepaßtheit der Arbeitsformen
- personaler Aspekt der Organisation.

Eine kurze Zusammenfassung einzelner Ergebnisse aus diesem Kurs-
folgefragebogen wird in Kapitel 7.6 gegeben.

7. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Die für die Darstellung von Untersuchungsergebnissen herangezogenen Daten (Tabellen, Fragen usw.) werden in der Regel im Anhang aufgeführt. Sie werden nur dort ausführlich behandelt, wo sie für das Verständnis der Textdarstellung unabdingbar notwendig sind. Der Autor begründet dieses Vorgehen damit, daß dem Aspekt einer leicht verständlichen und didaktisch sinnvoll gegliederten Darstellung im Gegensatz zu einer tabellenüberladenen und für den Leser unfreundlichen Darstellung der Vorzug gegeben wird.

7.1 Fragestellung des 1. Hypothesenblocks

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem 'Erfolg' bzw. Nutzen des Kurses und relevanten Einstellungsdimensionen der Kursteilnehmer gegenüber dem Kurs.

Das zentrale Anliegen des ersten Hypothesenblocks lag in der Aufhellung einzelner Zusammenhänge der drei Variablen 'komplexe Wahrnehmung', 'Erinnerung' und 'Motivation'. Im Vordergrund stand die Frage nach der Abhängigkeit spezifischer motivationaler Einstellungsdimensionen der Teilnehmer von ihrem Wissensvermögen und ihrer Fähigkeit zur Wahrnehmungsdifferenzierung. Von besonderem Interesse mußte dabei die Einstellungsdimension 'Sensibilisierung der Teilnehmer durch den Kurs', 'Praxisbezug des Kurses' und 'Informationsqualität des Kurses' sein, da diese unmittelbar das zentrale Anliegen des Ausbildungsprogramms sowie der Untersuchung tangierten.

In diesem Zusammenhang schien es interessant zu erfahren, ob sich unter Berücksichtigung der beiden Variablen 'Lehrer' und 'Studenten' signifikante Unterscheidungsmerkmale ergeben würden.

"Theoretische Begriffe", so schreibt Louis, "sind Denkhilfen, die Wirklichkeit immer idealtypisch vereinfachen, so daß die bloße Addition von Theorie und optisch eingefangener Realität die innere Beziehung zwischen beiden nicht unbedingt einsichtig macht." ¹⁰⁷⁾ Diese theoretischen Begriffe sollten ihren Stellenwert durch sogenannte Denkmodelle, im Falle der Unterrichtsanalyse durch das Zwei-Komponenten-Modell erhalten. In diesem Zusammenhang bestand ein wesentliches Kursziel darin, die Teilnehmer zu befähigen, sich als Forschende dem Gegenstand Unterricht zu nähern. ¹⁰⁸⁾ Diesem Sachverhalt sollte die zweite Hypothese nachgehen. Es lag auf der Hand, daß nur eine intensive Bearbeitung des Studienmaterials dazu befähigte, beobachtete Phänomene begrifflich zu erfassen und strukturell in ein selbst-entworfenes Beobachtungssystem zu integrieren. Andererseits mußte auch davon ausgegangen werden, daß der Differenziertheitsgrad der Wahrnehmung mit einer mehr kognitiv bedingten Fähigkeit - Beobachtetes zu strukturieren, begrifflich zu benennen - in einem gegensinnigen Verhältnis steht. Die zentrale Frage der vierten Hypothese bezog sich auf diese Wechselbeziehung. Somit mußte davon ausgegangen werden, daß eine gute Benotung in der Befragung zum Erinnerungsvermögen eine ebenso positive Beurteilung der dritten Frage des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung nach sich zog.

Die dritte Aufgabe zur Wahrnehmungsdifferenzierung erforderte für eine erfolgreiche Beantwortung eine intensive Bearbeitung des Studienmaterials, insbesondere der Kursfolge 6.

Die Aufgabe verlangte vom Kursteilnehmer, ein Kategoriensystem zu entwickeln, mit dessen Hilfe man die Reaktionen des betreffenden Lehrers einschätzen konnte. Dies bedeutete für den Teilnehmer,

107) SCHORB, A.O. & LOUIS, B.: Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, a.a.O., S. 12

108) Siehe in diesem Zusammenhang S.64: Unterrichtssynthese im schulpraktischen Handeln.

die vorgestellte Unterrichtssequenz in einzelne Phasen zu zerlegen und durch Hereinnahme bereits vermittelter theoretischer Begriffe zu interpretieren. In einem ersten Schritt mußte der Student diese Analyse leisten, um nachfolgend in einem zweiten Schritt, unter Zuhilfenahme der im Studienmaterial gegebenen Anweisungen, ein eigenes Beobachtungssystem zu entwerfen.

Die vierte Hypothese zielte demzufolge auf die Erhellung eventuell sich ergebender Zusammenhänge zwischen dem Fragebogen zum Erinnerungsvermögen und der dritten Aufgabe des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung. Bei einer Verifikation der Hypothese hätte dies bedeutet, daß die Vermittlung theoretischer Einsichten durchaus einen direkten Einfluß auf einzelne Strukturen der Wahrnehmung haben kann - umgekehrt würde dies jedoch auch aussagen, daß diese Zusammenhänge in einem entgegengesetzten Verhältnis gesehen werden müßten, d.h. eine gezielte Wahrnehmungsdifferenzierung kann durchaus auch eine adäquate theoretische Reflexion initiieren.

Selbstverständlich kann in diesem Untersuchungsabschnitt eine detaillierte Beschreibung eventuell sich ergebender interagierender Prozesse nicht geleistet werden.

Es gibt, wie bereits erwähnt, keine Untersuchungen über 'offene Verbundsysteme' mit unmittelbar vergleichbarer Fragestellung. Wenn im folgenden trotzdem auf einige Untersuchungen im Umkreis des eigenen Fragenkomplexes hingewiesen wird, so nicht in der Hoffnung, mit Hilfe vergleichender Ergebnisdarstellung die hier aufgeführten Ergebnisse bestätigen oder in ihrer Aussagekraft mindern zu wollen. Im folgenden werden nur Untersuchungen aufgeführt, die den Fragenbereich des ersten Hypothesenblocks peripher tangieren.

- a) Im Rahmen der Untersuchung zum Lehrerkolleg 'Unterrichtsanalyse' wurde von den meisten Teilnehmern die Frage verneint, ob diese Sendereihen zu einer Analyse des Unterrichts befähigen, und ob sie eine positive Rückwirkung auf die Praxis ausüben können (Schorb und Ebert, 1973).
- b) In einer Befragung im Anschluß an das erste gründlich vorbereitete Unterrichtsmitschau-Praktikum an der Pädagogischen Hochschule Bonn im Wintersemester 1965/66 zeigten Untersuchungsergebnisse im Gesamten gesehen eine leicht positive Einstellung der Studenten des ersten Semesters, während sich bei den Studenten des zweiten und fünften Semesters positive und negative Einstellungen bezüglich des Werts der Unterrichtsmitschau für das weitere Studium und die unterrichtspraktische Tätigkeit in etwa die Waage hielten.
- c) Untersuchungen von Fulton und Rupiper an der amerikanischen Universität von Oklahoma im Jahre 1964 ergaben, daß die Unterrichtsmitschau als ein Verfahren bezeichnet werden kann, das wirksam dazu beiträgt, Begriffe, Strukturen, Interdependenzen und Gesetzmäßigkeiten im Bereich der pädagogischen Psychologie und speziell der Unterrichtstheorie in Verbindung mit theoretisch orientierten Kursen zu festigen.
- d) Von besonderem Interesse dürfte im Rahmen dieser ersten Fragestellung die schon angesprochene Untersuchung von Mühlen zum Thema "Filmsprache und Wirklichkeit" sein (1976), die auf folgende Sachverhalte verweist:
 - 1) Das Ausmaß an persönlicher Erfahrung aus dem Bereich des Unterrichts hat relativ wenigen Einfluß auf die Beurteilung des Unterrichts, jedoch einen wesentlichen Einfluß auf die Art und Weise der Informationsaufnahme und Reproduktion.

- 2) Berufsbedingte Charakteristika des Lehrers bedingen die Art und Weise der Decodierungsregeln. Lehrer haben im Gegensatz zu Studenten aufgrund ihrer Arbeitssituation als 'Organisatoren' von Unterricht und durch ihre retrospektive Reflexion über den abgelaufenen Unterricht ein Umcodierungsraster entwickelt. Dieses erlaubt ihnen, "Einzelheiten zu 'chunks' zusammenzufassen und dadurch den Unterricht in 'groben Zügen' zu behalten" 109).

Nachfolgend muß ein "Umcodierungsprozeß vollzogen werden, der - wenn die Information wieder abgefragt wird - in der umgekehrten Richtung funktioniert und dem Rezipienten ermöglicht, die vollständige Information zu reproduzieren" 110).

- 3) Es ist eine signifikant kritischere Selbsteinschätzung der Studenten im Gegensatz zum Selbstbild des berufstätigen Lehrers zu beobachten.

Weiterhin konnte eine kritischere Einstellung des Lehrers zum Unterrichtsgeschehen festgestellt werden, wohingegen auf seiten der Studenten eine höhere Sensibilität für das Verhalten und speziell für die Mitarbeit der Schüler am Unterricht sowie die bessere Erinnerung an den verbalen Beiträgen des Schülers hervorgehoben werden muß.

- 4) Berufsspezifische Faktoren der Lehrer prägen in manchen Fällen eine "kategorisierende und formalisierende Funktion" innerhalb der Wahrnehmung, die eine "unvoreingenommene Aufnahme der Information - ohne sofortige Einordnung in einen bereits vorhandene Raster - behindert" 111).

109) MÜHLEN, G.: a.a.O., S. 102. - Unter 'chunks' versteht Mühlen das Zusammenfassen einzelner Elemente von Unterrichtsinformationen zu größeren Einheiten.

110) MÜHLEN, G.: a.a.O., S. 102

111) id., S. 103

Weiterhin deutet die Untersuchung von Mühlen darauf hin, daß Schüleräußerungen im Gegensatz zu Lehreräußerungen von Lehrern weit weniger Beachtung finden, die insbesondere jedoch auch ihren beobachteten Kollegen 'verschwommener' einschätzen als beispielsweise Studenten.

Diese Untersuchungshinweise sollen einen Einblick in die nachfolgende Fragestellung ermöglichen. Es liegt auf der Hand, daß Zusammenhänge zwischen den einzelnen Untersuchungsergebnissen nicht hergestellt werden können. Die Gründe hierfür werden in dieser Arbeit nicht mehr referiert.

7.1.1 Ergebnisse zur Hypothese 1.1

Die Beurteilung des Sensibilisierungserfolges dieses Kurses durch die Teilnehmer korreliert mit dem Erinnerungsvermögen/Wissen der Teilnehmer über die im Kurs vermittelten Informationen bzw. ihrer Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung und einer Sensibilisierung für relevante Faktoren im Unterricht.

Zur Überprüfung der Hypothese 1.1 wurde das Statement 4 des Fragebogens zur motivationalen Einstellung (allgemein) herangezogen. Die Frage an die Teilnehmer lautete:

"4. Dieser Kurs ist auch wegen des großen Aufwandes der Veranstalter sowie der Programmhersteller meiner Meinung nach geeignet, Lehrer und Studenten für unterrichtliche Phänomene und Prozesse zu sensibilisieren" 112)

112) In Originalfassung mit 'negativer' Formulierung (siehe Anhang, Frage 4)

Betrachten wir die Ergebniswerte zur Frage 4, so ergibt sich folgendes Bild:

	% - Werte	
	1. Befr.	2. Befr.
1. völlig richtig	28,2	47,3
2. kann man sagen	45,8	31,3
3. weiß ich nicht	13,0	6,1
4. eigentlich nicht	7,6	8,4
5. völlig falsch	0,8	3,1
keine Antwort:	4,6	3,8

MITTELWERTE: 1. Befragung: 0,931
 2. Befragung: 1,771

STANDARDABWEICHUNG: 1. Befragung: 0,986
 2. Befragung: 1,120

Versuchspersonen (Vpn): 131

Aus der Tabelle wird ersichtlich, daß die Teilnehmer der Frage grundsätzlich positiv gegenüberstehen, (Werte zwischen 'völlig richtig' und 'kann man sagen'). Wie ein Vergleich der Mittelwerte aus den beiden Befragungen vor und nach dem Kurs zeigt, ändert sich die Meinung leicht in Richtung einer positiven Antwort. Ein Vergleich der 1., 3. und 5. Antwortmöglichkeit weist darauf hin, daß nach Beendigung des Kurses eine feststellbare Meinungsänderung entweder in Richtung 'völlig richtig' oder aber 'völlig falsch' stattfindet. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, daß diese Werte sich bei einer Trennung in Teilnehmer 'mit' und 'ohne' Berufspraxis (Lehrer versus Studenten) kaum unterscheiden.

Das bedeutet, daß eine erkennbar unentschlossene Gruppierung am Ende des Kurses zu einem positiven oder negativen Urteil gefunden hat.

Betrachten wir nun Berechnungen zur Hypothese selbst:

- a) Die Korrelationsmatrix (Tabelle 1, Anhang) deutet auf interessante Zusammenhänge hin. Die einzige signifikante Beziehung besteht zwischen den Variable 'Motivations-Sensibilisierung' und den Variablen 'Wahrnehmungsdifferenzierung'. Eine vergleichbar deutliche Beziehung zwischen den Variablen 'Motivations-Sensibilisierung' und 'Erinnerungsvermögen' sowie den Variablen 'Wahrnehmungsdifferenzierung' und 'Erinnerungsvermögen' konnte nicht nachgewiesen werden. Damit bestätigt sich die Hypothese 1.1 nur in einem Punkt. Diejenigen Teilnehmer, welche der Frage positiv bzw. negativ gegenüberstanden, haben tatsächlich in den drei Aufgaben zur Wahrnehmungsdifferenzierung gut bzw. weniger gut abgeschnitten.

In diesem Zusammenhang sei auf die signifikanten Korrelationen zwischen der ersten und zweiten Befragung der Tabelle 1 hingewiesen (signifikante Korrelationen nur zwischen den Variablen 'Motivations-Sensibilisierung' und 'Wahrnehmungsdifferenzierung').

- b) Auf der Korrelationsmatrix (Tabelle 1, Anhang) sind zusätzlich die Werte unter Berücksichtigung der Variablen 'Berufserfahrung'/'keine Berufserfahrung' angegeben. Diese zusätzliche Berechnung beruht letztlich auf der Überlegung, daß gerade die 'Wahrnehmung' als aktiver Beurteilungsprozeß durch das kulturelle Umfeld sowie auch die individuelle Sozialisation und die Erfahrungen aus dem eigenen Lebensbereich eines Individuums bestimmt wird. 113)

113) Siehe dazu: MÜHLEN, G., a.a.O., S. 102

Betrachten wir diese Korrelationen, so können interessante Beziehungen festgestellt werden. Es zeigt sich, daß jene Studenten, welche der Frage nach der 'Sensibilisierung' positiv bzw. negativ gegenüberstanden, in der Vor- sowie in der Nachuntersuchung eine hohe bzw. niedrige Bewertung der Antworten im Fragebogen zur Wahrnehmungsdifferenzierung erhielten.

Bei den Lehrern ist ein analoger Zusammenhang nicht feststellbar. Bei Lehrern sowie bei Studenten ergibt sich keine korrelative Beziehung zwischen 'Einstellung' und 'Wissen/Erinnerungsvermögen'. Jene Lehrer und Studenten, welche eine hohe Bewertung im Fragebogen zur Wahrnehmungsdifferenzierung erzielten, erhielten auch nach Beendigung des Kurses eine hohe Bewertung.

Eine abschließende Diskussion dieser Ergebnisse soll im Rahmen der Analyse der ersten Hypothese noch nicht erfolgen. Vorerst sollen noch die Ergebnisse der beiden nachfolgenden Hypothesen betrachtet werden.

7.1.2 Ergebnisse zur Hypothese 1.2

Die Beurteilung der Praxisrelevanz dieses Kurses durch die Teilnehmer hängt zusammen mit deren Erinnerungsvermögen/Wissen über die im Kurs vermittelten Informationen bzw. ihrer Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung und einer Sensibilisierung für relevante Faktoren im Unterricht.

Zur Beantwortung der zweiten Hypothese wurde das Statement 1 des Fragebogens zur motivationalen Einstellung (allgemein) herangezogen. Dieses lautet:

" 1. Ich glaube, daß der Kurs 'Unterrichtsanalyse - ein Grundkurs im Medienverbund' uns als zukünftige Lehrer auf die spätere Berufspraxis erfolgreich vorbereiten wird."

Im Gegensatz zur ersten Hypothese bezog sich diese Frage auf den Aspekt 'Effektivität des Ausbildungskurses unter dem Gesichtspunkt berufsrelevanter Kriterien'. Betrachten wir vorerst die nachfolgende Tabelle:

	% - Werte	
	1. Befr.	2. Befr.
1. völlig richtig	21,4	27,5
2. kann man sagen	48,1	51,9
3. weiß ich nicht	22,1	3,8
4. eigentlich nicht	3,1	9,9
5. völlig falsch	0	3,1
keine Angabe	5,3	3,8

MITTELWERTE: 1. Befragung: 1,962
 2. Befragung: 1,977

STANDARDABWEICHUNG: 1. Befragung: 0,881
 2. Befragung: 1,070

Vpn: 131

Diese Häufigkeitsauszählung deutet darauf hin, daß analog zu der ersten Hypothese nur eine kleine Teilnehmergruppe die Frage nach der 'Praxisrelevanz des Kurses' negativ wertet. Die Abnahme in der 3. Beurteilungskategorie von 22,1 % im 1. Befragungsdurchgang auf 3,8 % im 2. Durchgang ^{läßt} vermuten, daß nach Beendigung des Kurses unentschiedene Meinungen zugunsten einer deutlichen Ablehnung bzw. Anerkennung zurücktreten.

Betrachten wir nun die Korrelationsmatrix (Tabelle 2, Anhang):

- a) Die auf der Tabelle 2 aufgeführte Korrelationsmatrix unterscheidet sich von der vorangehenden nur unwesentlich. Es läßt sich im Nachtest keine signifikante Beziehung mehr feststellen zwischen

den Variablen 'Berufspraxis' und 'Wahrnehmungsdifferenzierung'. Interessanterweise sind auch hier keine Zusammenhänge mit den Variablen 'Erinnerungsvermögen' erkennbar.

- b) Bei der Betrachtung der Ergebnisse von Lehrern und Studenten kann festgestellt werden, daß von der Struktur her sich wiederum ein ähnliches Bild wie zur 1. Hypothese zeigt. Studenten, die vor dem Kurs der Frage nach der Praxisrelevanz des Kurses ihr positiv bzw. negativ gegenüberstanden, waren auch nach Abschluß des Kurses noch derselben Meinung. Gleichzeitig ist erwähnenswert, daß jene Studenten, die der Frage zu Beginn des Kurses positiv bzw. negativ gegenüberstanden, im Fragebogen zur 'Wahrnehmungsdifferenzierung' gut bzw. weniger gut abschnitten (siehe Tabelle 2).

Vergleicht man die Daten zum Fragebogen für die Wahrnehmungsdifferenzierung, so scheinen die Lehrer ein homogenes Bild abzugeben. Lehrer mit einem guten Prüfungsergebnis in der Voruntersuchung erhalten auch eine gute Bewertung in der Nachuntersuchung; dasselbe gilt im negativen Sinne.

Auch die zweite Hypothese des 1. Hypothesenblocks muß mit einer Ausnahme zurückgewiesen werden. Es läßt sich kein Zusammenhang zwischen

- a) den Variablen 'Wahrnehmungsdifferenzierung' und 'Erinnerungsvermögen'

- b) den Variablen 'Erinnerungsvermögen' und 'Motivation-Berufspraxis'

sowie

- c) den Variablen 'Motivation-Berufspraxis' und 'Wahrnehmungsdifferenzierung'

feststellen. Trotz der Zurückweisung dieser selbst aufgestellten Hypothesen muß doch auf andere signifikante Ergebnisse verwiesen werden,

denn es zeichnen sich diesbezüglich die gleichen Konturen ab wie bei der ersten Hypothese, nämlich eine Beziehung zwischen der motivationalen Einstellung der Teilnehmer und ihrem Prüfungsergebnis im Fragebogen zur 'Wahrnehmungsdifferenzierung'.

7.1.3 Ergebnisse zur Hypothese 1.3

Die Beurteilung der Informationsqualität dieses Kurses durch die Teilnehmer korreliert mit dem Erinnerungsvermögen/Wissen über die im Kures vermittelten Informationen bzw. ihrer Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung und einer Sensibilisierung für relevante Faktoren im Unterricht.

Zur Beantwortung der dritten Hypothese wurde das Statement 9 des allgemeinen Fragebogens herangezogen:

" 9. Ich halte die Qualität der Informationen, wie sie im Kurs allgemein angeboten werden, für sehr befriedigend."

	% - Werte	
	1. Befr.	2. Befr.
1. völlig richtig	17,6	22,1
2. kann man sagen	48,9	55,7
3. weiß ich nicht	14,5	6,9
4. eigentlich nicht	13,0	10,7
5. völlig falsch	0	0,8
keine Antwort	6,1	3,8

MITTELWERTE: 1. Befragung: 2,107
 2. Befragung: 2,008

STANDARDABWEICHUNG: 1. Befragung: 0,986
 2. Befragung: 0,973

Vpn: 131

Betrachtet man die Werte zur Frage der 'Kursqualität', so ergibt sich, daß neben einem Rückgang der Unentschlossenen am Ende des Kurses eine erkennbare Zunahme positiver Stellungnahmen zu verzeichnen ist. Ein Unterschied zwischen Lehrern und Studenten kann dabei nicht festgestellt werden.

Die Korrelationsmatrrix (Tabelle 3) ergibt keine besonderen Unterschiede zu den vorangegangenen. Wiederum deutet sich ein Zusammenhang zwischen der motivationalen Einstellung der Teilnehmer und deren Sensibilisierungsfähigkeit (siehe 2. Befragung) an. Wiederum sind es die Studenten, welche nach Abschluß des Kurses - im Gegensatz zu den Lehrern - von den Werten aller Teilnehmer nicht abweichen.

7.1.4 Ergebnisse zur Hypothese 1.4

Diese Wahrnehmungsdimensionen, welche von kognitiven und begrifflichen Fähigkeiten des Kursteilnehmers unmittelbar beeinflußt werden, korrelieren deutlich mit den Daten zum Erinnerungsvermögen/Wissen der Teilnehmer.

Betrachtet man die Ergebnisse der Tabelle 4 (siehe Anhang), so werden signifikante Korrelationen zwischen den erwähnten Variablen in der Vor- und der Nachuntersuchung deutlich. Damit kann die Hypothese 4 des ersten Hypothesenblocks angenommen werden, das heißt Teilnehmer, die eine gute Benotung in der dritten Frage des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung erhalten, weisen auch in den Fragen zum Erinnerungsvermögen ein positives Ergebnis auf. Wiederum läßt sich auf dem 1 %-Niveau eine signifikante Korrelation zwischen der Vor- und Nachuntersuchung der dritten Frage erkennen.

Diese Abhängigkeit zeigt sich auch bei den Studenten, nicht aber bei den Lehrern. Bei ihnen kann, und darauf deuten bereits die Ergebnisse des ersten Hypothesenblocks hin, kein Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Wahrnehmungsdifferenzierung und dem Erinnerungsvermögen festgestellt werden.

Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang die Einzelergebnisse zur dritten Aufgabe des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung (siehe dazu Kapitel 6.4.2).

		Reine- Rückmeldung	Indirekte Steuerung	Direkte Steuerung	Nicht-verbale Steuerung
<u>1. TEST</u>	MITTEL- WERT	1,5638	1,8900	1,7736	1,4615
	STANDARD- ABWEICHUNG	0,8745	1,1182	1,3818	0,8116
<u>2. TEST</u>	MITTEL- WERT	1,8452	3,0550	1,8281	1,8082
	STANDARD- ABWEICHUNG	0,9999	1,8651	1,4092	1,0496

Ein Mittelwertvergleich zwischen Vor- und Nachuntersuchung weist deutlich darauf hin, daß die Teilnehmer nach dem Kurs eine bessere Bewertung erhielten. Diese Zunahme ist vor allem bei jenen Beobachtungskategorien zu erkennen, bei denen zum einen eine differenzierte Beobachtungsfähigkeit notwendig war, zum andern aber auch ein theoretisches Vorverständnis vorhanden sein mußte. Gemeint sind die Kategorien 'indirekte Steuerung' und 'nicht-verbale Steuerung'.

Aufschlußreich wäre in diesem Falle die Korrelation der einzelnen Kategorien mit der Befragung zum Erinnerungsvermögen gewesen. Aufgrund der geringen Aussagekraft der Ergebnisse (Vpn 5) wurde jedoch von einer statistischen Auswertung abgesehen.

7.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse zum 1. Hypothesenblock

Obwohl drei von den vier Hypothesen mit Einschränkungen zurückgewiesen werden mußten, zeigten sich doch aufschlußreiche Zusammenhänge. Im folgenden sollen nicht alle signifikanten Ergebnisse interpretiert werden, sondern lediglich diejenigen, welche im Kontext der referierten Untersuchungsziele von Interesse sind.

- a) Es ist anzunehmen, daß motivationale Einstellungsdimensionen die Fähigkeit, Unterrichtsprozesse zu beobachten, zu analysieren und über ein Umcodierungssystem wiederzugeben oder zu beschreiben, beeinflussen. Diese Vermutung muß insofern eingeschränkt werden, als bereits bei Kursteilnehmern mit Berufserfahrung ein analoger Zusammenhang nicht mehr feststellbar ist. In Anlehnung an die Untersuchungsergebnisse von Mühlen müßte hier eher davon ausgegangen werden, daß berufsspezifische Charakteristiken den Prozeß der Wahrnehmung determinieren, sprich eventuell perpetuieren. In diesem Zusammenhang spricht Mühlen die Vermutung aus, daß berufsspezifische Charakteristiken eine mehr kategorisierende und formalisierende Wahrnehmungsdifferenzierung begünstigen. Andererseits sind Studenten, die in der Regel noch sehr wenig als Unterrichtende tätig waren, durch aufbauende motivationale Kurs-elemente durchaus beeinflusbar in ihrer Wahrnehmungsfähigkeit. Inwieweit sich diese Unterscheidung zwischen Studenten und Lehrern differenzieren läßt, kann an dieser Stelle noch nicht gesagt werden. Diese für den Kurs 'Unterrichtsanalyse' jedoch sehr zentrale Frage wird im Hypothesenblock 3, näher erläutert werden.
- b) Wie schon vorangehend gesagt, bezog sich der Fragebogen zum Erinnerungsvermögen der Kursteilnehmer auf die im Studiematerial mit zwei Sternchen versehenen Aufsätzen. Die in diesem Fragebogen enthaltenen Fragen bezogen sich auf die sechs Folgen des Studienmaterials. Von der Konstruktion des Fragebogens her konnte davon ausgegangen werden, daß hohe Punktwerte auch eine intensive Aufar-

beitung der betreffenden Texte wie der betreffenden Untersuchungsausschnitte notwendig machte. Auch vermutete man, daß die Sachlichkeit und Intensität der Textbearbeitung durch Faktoren wie 'Kursgestaltung' aber auch durch Faktoren der motivationalen Einstellung der Kursteilnehmer gegenüber dem Kurs beeinflußt würden.

Diese Vermutung ließ sich wider Erwarten nicht bestätigen. Es konnte weder ein Zusammenhang bei der gesamten Teilnehmerschaft, noch bei Studenten und Lehrern aufgezeigt werden.

Auch hier kann eine sachliche Interpretation dieses Sachverhalts nicht geleistet werden.

- c) Das persönliche Meinungsbild der Teilnehmerschaft bezüglich der drei angesprochenen Einstellungsdimensionen änderte sich vor und nach dem Kurs nur unmerklich. Kursteilnehmer, welche anfangs eher negativ eingestellt waren, fanden ihre Meinung durch den Kurs bestätigt, andererseits wird klar ersichtlich, daß jene Teilnehmerschaft, welche bereits anfänglich die drei Fragen mehr positiv beantwortet hatte, sich am Ende des Kurses noch deutlicher für den Kurs aussprach.

Eine Meinungsänderung läßt sich eher bei Lehrern feststellen. Die Mittelwertvergleiche beider 'Gruppen' ergeben jedoch keinen signifikanten Unterschied. Bei der Betrachtung dieser Interpretation darf nicht übersehen werden, daß sich die Teilnehmer den drei Fragen gegenüber mehr positiv (zwischen den Antwortmöglichkeiten 'kann man sagen' und 'völlig richtig')äußerten. So sind es zum Beispiel nie mehr als 10 % der Studenten, die sowohl vor als auch nach dem Kurs der betreffenden Frage negativ gegenüberstehen.

- d) Zwischen den beiden Variablen 'Wahrnehmungsdifferenzierung' und 'Erinnerungsvermögen' läßt sich entgegen den allgemeinen Erfahrungen etwas aus dem Bereich der Kognitions- sowie Wahrnehmungspsychologie ein signifikanter Zusammenhang nicht aufzeigen. Dieser interessante Sachverhalt soll nachfolgend nochmals erörtert werden.

- e) Es erhärtet sich die anfänglich aufgeführte Vermutung, daß tragende Strukturen der Beobachtungsfähigkeit gegenüber Unterrichtsphänomenen und -prozessen durch die Vermittlung theoretischer Begriffe und Denkmodelle, aber auch durch die Beherrschung einzelner Beobachtungstechniken beeinflusst werden. Damit ist ein wichtiges Kursziel angesprochen, nämlich die Befähigung der Teilnehmer, analytisch gewonnene Ergebnisse (Phänomene und Unterrichtsprozesse) in theoretische Bezugsrahmen zurückführen. Zusätzlich verweisen die vier Kategorien ('Reine Rückmeldung', 'Indirekte Steuerung', 'Direkte Steuerung', 'Nicht-verbale Steuerung') auf einen damit auf der Hand liegenden Sachverhalt, daß schwer beobachtbare Reaktionsmuster des Lehrers ('indirekte Steuerung' und 'Nicht-verbale Steuerung') gegen Ende des Kurses deutlich öfters gesehen werden. Zu vermuten ist, daß sich gerade bei diesen zwei Kategorien signifikante Korrelationen mit dem Fragebogen zum Erinnerungsvermögen ergeben. Dieser Sachverhalt würde darauf hinweisen, daß sich der Grad der Wahrnehmungsdifferenzierung dann erhöht, wenn ein entsprechender theoretischer Bezugsrahmen dazu Hilfestellung leistet.

7.2 Fragestellung des 2. Hypothesenblocks

Der Einfluß der Kursteilnahme (= Veränderungen in der Zeit)

Die Kursteilnahme vermag die im Kurs explizierten Lernziele nachhaltig zu beeinflussen, d.h. die Teilnahme am Kurs hat am Ende eine Veränderung der Einstellung in interessierten Bereichen, eine Veränderung im Bereich der Wahrnehmungsdifferenzierung und des Erinnerungsvermögens/Wissens an/über bestimmte Themen zur Folge.

Im zweiten Hypothesenblock wird der Frage nachgegangen, inwieweit ein Kurserfolg bei den Teilnehmern festzustellen ist. Bereits auf S. 75 ff. wird darauf verwiesen, daß in beiden Untersuchungsteilen analog dazu Fragebogen eingesetzt worden sind. Vorrangiges Ziel

dieses Hypothesenblocks war demzufolge die Aufhellung eventuell sich ergebender Veränderungen in der Wahrnehmungsdifferenzierung, der motivationalen Einstellung der Kursteilnehmer gegenüber dem Kurs sowie im Erinnerungsvermögen.

7.2.1 Ergebnisse zur Hypothese 2.1

Kursteilnehmer zeigen am Ende des Kurses ein größeres Erinnerungsvermögen/Wissen über die im Kurs vermittelten Informationen als zu Beginn des Kurses (= kognitiver Lernzuwachs).

Die Befragung zum Erinnerungsvermögen bezog sich nur auf Texte im Studienmaterial, die unmittelbaren Bezug zu den einzelnen Filmfolgen intendierten, d.h. die durch das Studienmaterial vermittelten 'Theoretischen Begriffe' und 'Denkmodelle' sollten vorerst den Zugang zum Gegenstand selbst eröffnen und sichern. Von dieser Überlegung wurde auch der Aufbau des Fragebogens geleitet. Nicht Fakten sollten erfragt werden, sondern Problembereiche, zu deren Beantwortung die Hinzuziehung verschiedenartigster Überlegungen notwendig wurde (siehe dazu 92 ff.). Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten waren nach der Art und Weise üblicher Multiple-choice-Befragungsvorgängen strukturiert. Es gab nur richtige oder falsche Antworten, die Punktwertung 1 = 'richtig' und 2 = 'falsch'.

Bei der Auswertung der Fragebogen war geplant, die Ergebnismittelwerte der einzelnen Fragen getrennt zu berechnen und mit eventuell sich zusätzlich ergebenden Problembereichen in Beziehung zu setzen. Davon wurde jedoch wieder Abstand genommen. Eine getrennte Berechnung der Antworten im Fragebogen hätte nur dann weiterführende Hilfestellungen gewährleistet, wenn auf der Grundlage der klassischen Testkonstruktion, eingebettet in einen experimentellen Versuch, direkte Variablenzusammenhänge hätten aufgezeigt werden können. Diesen Anforderungen

wurde jedoch diese Begleituntersuchung nicht gerecht - auch deuten die Untersuchungsziele auf andere Fragestellung hin (siehe dazu S. 78 Kapitel 5).

Nachfolgend sind die Ergebnisse zur Hypothese 3.1 dargestellt:

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST (Test auf Mittel- wertunterschiede) SIGNIFIKANZNIVEAU
Fragebogen zum Erinnerungsvermögen VORUNTERSUCHUNG	20,5649	1,755	0,000
Fragebogen zum Erinnerungsvermögen NACHUNTERSUCHUNG	18,2290	3,590	

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, ergab der durchgeführte T-Test eine signifikante Verbesserung der Befragungsergebnisse von der ersten zur zweiten Befragung. Da die EDV-Auswertung richtige Antworten mit dem Punktwert 1 belegte, und falsche Antworten mit dem Punktwert 2, haben diejenigen Kursteilnehmer eine sehr gute Benotung erhalten, welche den Wert 13 erreichten und nicht den Wert 26. Die Teilnehmer erzielten bei der ersten Befragung 20,6 Punkte im Mittelwert, bei einer Standardabweichung von 1,8 Punkten. Gegen Ende des Kurses verbesserte sich der Punktwert auf 18,2 im Mittelwert bei einer deutlich höheren Streuung von 3,6 Punkten. Die erhöhte Standardabweichung vom Mittelwert in der zweiten Befragung weist darauf hin, daß sich ein Teil der Kursteilnehmer deutlich verbesserte, hingegen andere sich gegenüber der ersten Befragung deutlich verschlechterten.

Von besonderer Bedeutung waren in diesem Zusammenhang die Ergebnismwerte der Kursteilnehmer mit und ohne Berufserfahrung.

MIT BERUFSERFABRUNG: (38 Kursteilnehmer)

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
1. BEFRAGUNG	20,7368	2,114	0,000
2. BEFRAGUNG	17,6842	4,633	

OHNE BERUFSERFABRUNG: (93 Kursteilnehmer)

1. BEFRAGUNG	20,4946	1,592	0,000
2. BEFRAGUNG	18,4516	3,066	

(Keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden ersten Befragungen und zwischen den beiden zweiten Befragungen)

Ein Vergleich der Tabellen zeigt keine wesentlichen Unterschiede zur vorangegangenen Gesamtauswertung. Die Lehrer erzielten in der zweiten Befragung eine etwas bessere Punktwertung, jedoch mit einer etwas größeren Standardabweichung (17,7 zu 18,5 und 4,6 zu 3,1). Wiederum erreichten beide Befragungsgruppen nach Beendigung des Kurses eine signifikant höhere Bewertung als zu Beginn des Kurses.

7.2.2 Ergebnisse zur Hypothese 2.2

Kursteilnehmer zeigen am Ende des Kurses eine deutlichere Befähigung zur Wahrnehmungsdifferenzierung bei Unterrichtsdokumenten als zu Beginn des Kurses (= Sensibilisierung gegenüber unterrichtlichen Phänomenen und Prozessen).

Analog der vorangegangenen Hypothese sollte in der Hypothese 2.2 der Unterschied zwischen der ersten und zweiten Befragung festgestellt werden hinsichtlich der Fragebogen zur Wahrnehmungs-differenzierung.

Beachtet man vorerst die Ergebnisse:

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
Fragebogen zur Wahrnehmungsdiff.			
VORUNTERSUCHUNG	22,0458	8,131	0,002
Fragebogen zur Wahrnehmungsdiff.			
NACHUNTERSUCHUNG	25,076	11,303	

Ein erster Blick auf die Tabelle zeigt eine deutliche Verbesserung der Befragungsergebnisse in der zweiten Untersuchung im Vergleich zur ersten Befragung. Wiederum liegt die Streuung nach Beendigung des Kurses breiter (8,1 zu 11,3).

Die folgenden Tabellen deuten auf Ergebnisunterschiede in den beiden Fragebogen zur Wahrnehmungsdifferenzierung zwischen den Studenten und Lehrern hin:

MIT BERUFSERFABRUNG: (38 Kursteilnehmer

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
1. BEFRAGUNG	24,4211	9,791	0,436
2. BEFRAGUNG	25,9737	13,066	

OHNE BERUFSERFABRUNG: (93 Kursteilnehmer)

1. BEFRAGUNG	21,0753	7,183	0,001
2. BEFRAGUNG	24,7097	10,555	

(Keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden ersten Befragungen und zwischen den beiden zweiten Befragungen)

Vergleicht man diese Ergebniswerte mit denjenigen der Befragung zum Erinnerungsvermögen, so ergibt sich ein interessanter Unterschied. Lehrer erhalten im Vor- wie aber auch im Nachtest eine bessere Bewertung. So erreichen etwa zu Beginn des Kurses die Lehrer 24,4 Punkte im Mittelwert, die Studenten jedoch vergleichbar nur 21,1 Punkte. Überraschenderweise stellt man jedoch fest, daß der Kurs wegen des zu großen Streubereichs weder eine signifikant höhere Bewertung der Antworten von Lehrern bedingt noch der Antworten von Studenten am Ende des Kurses. Aus der obigen Tabelle ist jedoch weiterhin zu entnehmen, daß die Wahrnehmungsdifferenzierung der Studenten im Gegensatz zu den Lehrern erheblich gefördert wird, die letzteren jedoch selber aufgrund etwa ihrer Berufserfahrung ein relativ stabiles, wenig beeinflussbares Plateau haben. Interessant ist in diesem Zusammenhang zu erfahren, in welchen der drei Fragen und insbesondere bei welchen Beobachtungskategorien sich diese Unterschiede verdeutlichen. (Vergleiche dazu: Hypothesenblock 3).

7.2.3 Ergebnisse zur Hypothese 2.3

Kursteilnehmer zeigen am Ende des Kurses eine deutliche Veränderung ihrer Einstellung gegenüber dem Kurs (= Einstellungswandel) gegenüber Kursen im Medienverbund, im speziellen gegenüber dem Kurs 'Unterrichtsanalyse').

Bei der Auswertung des Einstellungsfragebogens sind nur jene Statements berücksichtigt worden, welche als Antwortmöglichkeit die 'Likert-Skalierung' vorgaben. Nicht einbezogen in diese Auswertung sind demzufolge alle 'offenen Fragen' sowie alle Fragen, welche die mediendidaktische Seite des Kurses tangierten. (Dies sind die Fragen 6, 7, 28, 33 im Einstellungsfragebogen.)

Somit beziehen sich die nachfolgenden Auswertungen auf 52 Statements. (Zu beachten: 'sehr positive' Einstellung zum Kurs = Punktwert 52, 'sehr negative' Einstellung zum Kurs = Punktwert 530).

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
Fragebogen zur motivationalen Einstellung VORUNTERSUCHUNG	126,4427	38,515	0,787
Fragebogen zur motivationalen Einstellung NACHUNTERSUCHUNG	125,2748	35,697	

Vergleicht man die Mittelwerte, so wird deutlich, daß die Teilnehmerschaft bei einer Punkstreuung von 39/36 in der ersten gegenüber der zweiten Befragung ihre durchschnittliche Meinung nicht änderte ('Meinungsniveau' 126/125).

Im Durchschnitt werteten die Teilnehmer zwischen den Antworttypen 'weiß ich nicht' und 'kann man sagen'. Die motivationale Einstellung der Teilnehmer gegenüber dem Kurs kann damit als leicht positiv beschrieben werden.

Betrachten wir nun die Ergebnisse der Studenten sowie der Lehrer:

MIT BERUFSERFHRUNG: (638 Kursteilnehmer)

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
1. BEFRAGUNG	123,2105	35,394	0,036
2. BEFRAGUNG	104,0000	43,203	
OHNE BERUFSERFHRUNG: (93 Kursteilnehmer)			
1. BEFRAGUNG	127,7634	39,827	0,192
2. BEFRAGUNG	133,9677	38,047	

(Signifikante Ergebnswerte in der Nachuntersuchung zwischen den zwei Untersuchungen)

Vorerst muß erwähnt werden, daß weder Lehrer noch Studenten ihre Meinung während des Kurses stark änderten. Bei den Lehrern ist eine leichte Meinungsverbesserung, bei den Studenten eine leichte Meinungsverschlechterung festzustellen. Ein T-Testvergleich der Ergebniswerte der beiden zweiten Befragungen miteinander ergibt jedoch einen signifikanten Unterschied. So antworteten die Lehrer nach Beendigung des Kurses im Durchschnitt mit 'kann man sagen', wohingegen die Studenten eher zur Antwortkategorie 'weiß ich nicht' tendierten.

7.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zum 2. Hypothesenblock

Betrachtet man die signifikanten Ergebnisse aller Teilnehmer zu den drei Hypothesen des zweiten Hypothesenblocks, so darf davon ausgegangen werden, daß nur die letzte Hypothese zurückgewiesen werden muß. Teilnehmerergebnisse werden nach Beendigung des Kurses in der Befragung zum 'Erinnerungsvermögen' sowie in der Befragung zur 'Wahrnehmungsdifferenzierung' signifikant positiver bewertet als zu Beginn des Kurses. Daraus läßt sich schließen, daß das Kursangebot sowie ein noch nicht diskutierter Kursdurchführungsmodus eine Leistungsverbesserung im Sinne einer Erhöhung des Erinnerungsvermögens sowie der Wahrnehmungsdifferenzierung bewirkt. Einschränkend muß - wie zu allen Ergebnissen - gesagt werden, daß dies insofern nur als ein relativer 'Erfolg' zu betrachten ist, als die Testweltergebnisse nur auf dem Hintergrund dieser Evaluation mit ihren expliziten wie impliziten Spezifika gesehen werden dürfen.

Überraschenderweise kann festgestellt werden, daß Studenten in der Befragung zum Erinnerungsvermögen in beiden Untersuchungen zu fast gleichen Ergebnissen kommen wie die Lehrer. Sehen wir von einem eventuellen Unterschied in der Kursdurchführung ab, so kann man vermuten, daß Lehrer trotz mehrjähriger Berufserfahrung zu keinen besseren Ergebnissen kommen als etwa Studenten, die noch in der Ausbildung sind. In diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß kein

signifikanter Zusammenhang zwischen der motivationalen Einstellung der Lehrer gegenüber dem Kurs und der Lernleistung bestand, d.h. in diesem Falle andere Gründe für diese Ergebnisse ausschlaggebend sind.

Bereits die Hypothese 1 deutet darauf hin, daß der Erfolg in der Wahrnehmungsdifferenzierung bei Studenten einen signifikanten Zusammenhang aufweist zur Variablen 'Einstellung'. Auch bei der dritten Hypothese wird nun deutlich, daß sich die Wahrnehmungsdifferenzierung nach Beendigung des Kurses bei den Studenten von den Lehrern unterscheidet. Studenten erbringen in der zweiten Befragung eine signifikant höhere Bewertung als in der Befragung zur Wahrnehmungsdifferenzierung, die Lehrer hingegen nicht.

Teilnehmer äußern sich gegenüber den angesprochenen Fragedimensionen zur motivationalen Einstellung (allgemein) eher neutral (bis hin zu einer leicht positiven Haltung). (siehe auch: S. 81, Kapitel 1,2, Nr. a). Ihre Einstellung gegenüber diesen Fragedimensionen ändert sich auch nach dem Kurs nicht. Lehrer scheinen jedoch nach Beendigung des Kurses eine signifikant positivere Einstellung gegenüber dem Kurs zu haben als Studenten. Sie äußerten sich gegenüber den Fragen zufriedenstellend. Die Studenten blieben in ihrem Urteil weiterhin neutral.

7.3 Fragestellung des 3. Hypothesenblocks

Der Einfluß des Kursangebotes auf die Wahrnehmungsdifferenzierung des Kursteilnehmers.

Erfahrungsberichte von Mitschau-Ausbildungspraktika verweisen immer wieder auf den Sachverhalt, daß die Wahrnehmungssensibilität von Kursteilnehmern gegenüber dem Unterricht sehr stark von persönlichkeitspezifischen Determinanten geprägt wird. So wird oftmals das Kursziel, diese Sensibilität zu fördern, durch Meinungsbilder über

Unterricht beeinträchtigt. Lehrer werten den Unterricht z.B. lediglich unter dem Aspekt der 'didaktischen Strukturiertheit' des Unterrichts, der Fähigkeit der Lehrkraft also, methodisch 'richtig' zu unterrichten. Andererseits sehen Studenten im unterrichtenden Lehrer vielfach die Sachautorität, die über den guten 'Führungsstil' informiert oder vorzeigt, was 'guter' Unterricht ist und was nicht. Es liegt auf der Hand, daß solche wertenden Sichtweisen eine Öffnung des Beobachters auf Phänomene und Prozesse des Unterrichts erschweren, wenn nicht gar unterbinden.

Eine zentrale Zielsetzung des Grundkurses 'Unterrichtsanalyse' bestand in der Hinführung der Kursteilnehmer zu einer 'neuen' Sichtweise von Unterricht: Der Teilnehmer sollte mit Hilfe des Kursangebotes befähigt werden, Unterrichtsprozesse und -phänomene differenziert-neutral zu beobachten und nicht zu beurteilen. Diese Beobachtungsschulung tendierte auf einer deskriptiven Vorgehensweise zu einer Gliederungsanalyse, die den Sinnzusammenhang von unterrichtlichen Phänomenen erkennen läßt. Dies bedeutet, daß der Grundkurs nicht durch Anwendung gängiger Begriffssysteme oder die Hereinnahme 'geschlossener Theorien' eine Erweiterung der Beobachtungsfähigkeit beabsichtigte, sondern durch eine unvoreingenommene Beobachtung des Unterrichts. Da bereits in der Dokumentationsphase diesem Sachverhalt Beachtung getragen wurde, zeigte der Grundkurs Unterrichtsausschnitte zu 'alltäglichen' Unterrichtssituationen und nicht zu Modelllektionen.

Auf diesem Hintergrund müssen die fünf Fragen des dritten Hypothesenblocks gesehen werden. Selbstverständlich hatte gerade in dieser Hypothese die Frage nach berufsspezifischen Determinanten der Wahrnehmung Priorität - nicht nur, weil dieser Problembereich bei schulpraktischen Ausbildungskursen als Frage immer wieder in die Diskussion eingebracht wird, sondern auch weil über die 'Effektivität' des Kurses bei unterschiedlichen Zielgruppen große Ungewißheit herrschte. So war zu erwarten, daß Studenten im Gegensatz zu Lehrern aufgrund unterschiedlicher Meinungsbilder bei der Sichtweise von Unterricht andere Prioritäten setzten.

7.3.1 Ergebnisse zur Hypothese 3.1

Dem Lehrerverhalten in Unterrichtsdokumenten wird von seiten der Kursteilnehmer zu Beginn des Kurses weit mehr Aufmerksamkeit und Sensibilität entgegengebracht als nach Beendigung des Kurses.

Aufgrund der bereits erwähnten Erfahrungen war anzunehmen, daß die befragten Kursteilnehmer zu Beginn des Kurses Aktivitäten der Lehrkraft in den vorgeführten Unterrichtsausschnitten weit mehr Aufmerksamkeit widmeten als am Ende des Kurses.

Zur Beantwortung dieser Frage wurden folgende Kategorien aus dem Fragebogen zur Wahrnehmungsdifferenzierung berücksichtigt:

Aus der Beobachtungsaufgabe 1 die Phänomenkategorien

- VI = Unterrichtssprache des Lehrers
- VII = Verhaltensformen des Lehrers
- VIII = Auffälligkeiten beim Lehrer
- IX = Aktivitäten des Lehrers

Aus der zweiten Beobachtungsaufgabe die Unterkategorie 'Lehrerverhalten'

Die dritte Beobachtungsaufgabe wurde zur Beantwortung dieser Hypothese nicht herangezogen, da diese Aufgabe das Lehrerverhalten direkt ansprach.

Betrachten wir vorerst die Ergebnismwerte aller Kursteilnehmer:

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
VORUNTERSUCHUNG	4,9695	2,350	0,450
NACHUNTERSUCHUNG	5,1832	2,997	

Wie der geringe Unterschied der Mittelwerte sowie das Signifikanzniveau andeutet, bestätigte sich die Hypothese 3.1 nicht. Wider Erwarten ist sogar eine leichte 'Verbesserung', nämlich von 5 auf 5,2 zu erkennen. Somit muß davon ausgegangen werden, daß dem Lehrerverhalten vor wie nach dem Kurs in gleicher Intensität Aufmerksamkeit entgegengebracht wird.

Betrachten wir nun die Ergebnisse der Lehrer getrennt von den Studenten:

MIT BERUFSERFABUNG:

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
VORUNTERSUCHUNG	5,2632	2,501	0,557
NACHUNTERSUCHUNG	4,9211	2,963	

OHNE BERUFSERFABUNG:

VORUNTERSUCHUNG:	4,8495	2,289	0,170
NACHUNTERSUCHUNG	5,2903	3,020	

Die Trennung der Ergebnismerte nach Lehrern und Studenten vermag keine signifikanten Ergebnisse aufzuzeigen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Hypothese 3.1 zurückgewiesen werden muß. Es ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen beobachteten Phänomenen des Lehrerverhaltens am Anfang oder am Ende des Kurses.

Eine Erklärung für die Zurückweisung der Hypothese kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht gegeben werden. Zwei Gründe können in Erwägung gezogen werden: Erstens muß aufgrund der Totalergebnisse zum Fragebogen davon ausgegangen werden, daß eine Sensibilisierung der Teilnehmer auf unterrichtliche Phänomene stattgefunden hat und demzufolge das Kursprogramm auch eine sensibilisiertere Wahrnehmung der 'Lehreraktivitäten' zur Folge gehabt haben könnte. Dies ist jedoch nicht der Fall, das heißt die Kursteilnehmer akzentuierten ihre Wahrnehmungsrichtung unterschiedlich auf einzelne Kategorien (siehe dazu Hypothese 3.2). Ein zweiter Grund für diesen Sachverhalt könnte darin gesehen werden, daß das Kursprogramm tatsächlich neben einer Sensibilisierung auf unterrichtliche Phänomene auch eine Sensibilisierung auf das Lehrerverhalten zu leisten vermag.

7.3.2 Ergebnisse zur Hypothese 3.2

Am Ende des Kurses wird dem Schülerverhalten in Unterrichtsdokumenten eine signifikant höhere Bedeutung beigemessen als zu Beginn des Kurses (= Lernerfolg des Kurses).

Mit der Hypothese 2 wurde eine Problematik angesprochen, die - wie erwähnt - gerade aus Erfahrungsberichten immer wieder hervorgeht. Angehende wie auch ausgebildete Lehrer bringen den Basisfaktoren des Unterrichts bzw. Aktivitäten des Schülerverhaltens wenig Aufmerksamkeit entgegen. Vielmehr interessiert sie die Lehrkraft oder deren didaktische Intentionen. Solche selektive Wahrnehmungsstrukturen werden determiniert durch Eigenschicksal und -interesse, Identifikation und Modell-Lernen, die eine Beobachtungsrichtung akzentuieren und andere nicht.

Da, wie bereits angesprochen, eines der Kursziele darin bestand, die Sichtweise von Unterricht zu erweitern, erhoffte man sich generell eine erhöhte Zuwendung der Teilnehmer zu den Basisfaktoren im Unterricht.

Bei der Auswertung wurden folgende Kategorien der drei Beobachtungsaufgaben berücksichtigt:

In der 1. Aufgabe: Schülerverhalten

- 1 = Auffälligkeiten beim Schüler
- 2 = Affektiv-emotionaler Bereich
- 3 = Relativ anhaltende Verhaltensweisen der Schüler
- 4 = Kognitiver und motorischer Bereich
- 5 = Relativ punktuelle Reaktionen der Schüler

In der 2. Aufgabe: Unterkategorie a) Schülerverhalten

In der 3. Aufgabe: Keine Kategorie, da das Schülerverhalten nicht angesprochen wurde

Hier nun die Auswertungsergebnisse:

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
VORUNTERSUCHUNG	4,8779	3,071	0,000
NACHUNTERSUCHUNG	6,2366	3,453	

Das Signifikanzniveau verweist auf eine gesicherte Annahme der Hypothese. Kursteilnehmer messen den Basisfaktoren des Unterrichts nach Beendigung des Kurses mehr Gewicht bei als zu Beginn des Kurses. Auch hier können die Ursachen dieser 'Sensibilisierung' unterschiedlich gedeutet werden. Entscheidend jedoch ist es für die aufgeführten Kursziele, grundsätzlich erst in Erfahrung zu bringen, ob überhaupt eine Veränderung der Sichtweise von Unterricht eintritt oder nicht.

In diesem Zusammenhang mußte die Frage nach der berufsspezifischen Ausprägung der Wahrnehmungsdifferenzierung auf die Basisfaktoren des Unterrichts von vorrangigem Interesse sein. Die Ergebnisse hierzu:

MIT BERUFSERFABUNG:

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
VORUNTERSUCHUNG	5,4211	3,500	0,738
NACHUNTERSUCHUNG	5,6316	3,389	

OHNE BERUFSERFABUNG:

VORUNTERSUCHUNG	4,6559	2,868	0,000
NACHUNTERSUCHUNG	6,4839	3,466	

Daraus geht hervor, daß die Hypothese bei der Kursgruppe 'Lehrer' nicht mehr bestätigt werden kann. Vergleicht man die beiden Mittelwerte, so ergibt sich nur ein unerheblicher Unterschied (5,4 zu 5,6), wohingegen bei der Kursgruppe 'Studenten' die Mittelwerte sich doch deutlich unterscheiden (4,7 zu 6,5). Das bedeutet jedoch, daß die Lernfähigkeit im Bereich der Wahrnehmungsakzentuierung bei Lehrern, die sich eine feste Meinung im pädagogischen Bereich zugelegt haben, schwerer herzustellen ist als bei Studenten in der Ausbildung, bei denen eine Bereitwilligkeit zu 'Öffnung ihres Horizonts' festgestellt werden kann. Das kann nicht ohne Auswirkungen für die Einsatzbereiche solcher Kurse sein.

7.3.3 Ergebnisse zur Hypothese 3.3

Die emotional getönte Wertung von unterrichtlichen Phänomenen und Prozessen nimmt gegen Ende des Kurses deutlich ab, das heißt eine neutrale, distanzierte Beobachtung tritt an ihre Stelle (= Schaffung einer rationaldistanzierten Ausgangslage für Unterrichtsbeobachtung).

Alle Kursteilnehmerantworten zur ersten Frage des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung wurden differenziert in Antwortkategorien mit

- a) negativer Tendenz
- b) positiver Tendenz und
- c) neutraler Tendenz.

Durch eine getrennte Auswertung der Ergebnisse nach diesen drei Kategorien hoffte man, Anhaltspunkte über die Frage der wertenden Sichtweise des Teilnehmers gegenüber Unterricht vor und nach dem Kurs zu erhalten.

Der Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' zielte auf eine Öffnung der Sichtweise von Unterricht - und nicht auf eine nach theoretischen Vorgaben sich ausrichtende Beobachtungsschulung. Diese Zielsetzung liegt ja schon im Erklärungssatz des 'Zwei-Komponenten-Modells' eingebettet. Dort wird aus der Erkenntnis der Offenheit von Unterricht, von dem nur seine Komplexität und Prozeßhaftigkeit als konstituierend vorausgesetzt sind, eine Werthaltung vermieden, welche aus spezifisch lokalisierbaren theoretischen Ansatzpunkten eine richtungsgebende theoretische Beeinflussung des Erkenntniszuwachses bedeutet, die nur noch in dieser Richtung erfolgen kann.

Einheitliche Untersuchungsberichte über das Problem der Werthaltungen und deren Einfluß auf die Wahrnehmungsselektion von Unterrichtsprozessen liegen nicht vor. Es wurde lediglich festgestellt, daß berufsspezifische Faktoren die Werthaltung von Lehrern aber auch von Studenten stark beeinflussen, es konnten jedoch eindeutig diagnostizierbare Unterschiede zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen des Lehrerstandes nicht ausgemacht werden.

Zu den Auswertungsergebnissen der nachfolgenden Tabelle muß erwähnt werden, daß unter die Kategorie "wertende Tendenz" positive wie auch negative Äußerungen der befragten Kursteilnehmer subsumiert wurden.

WERTENDE TENDENZ:

	MITTELWERTE	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
VORUNTERSUCHUNG	9,1450	7,085	0,000
NACHUNTERSUCHUNG	3,9542	4,540	

NEUTRALE TENDENZ:

VORUNTERSUCHUNG	4,0305	4,288	0,000
NACHUNTERSUCHUNG	10,2824	7,094	

Mit diesen beiden signifikanten Ergebnissen bestätigt sich die dritte Hypothese des dritten Hypothesenblocks deutlich. Die wertende Tendenz nimmt gegen Ende des Kurses ab, die neutrale Tendenz nimmt gegen Ende des Kurses zu. Ein wohl zentrales Ziel, nämlich die Hinführung von Kursteilnehmern zu einer 'offen-neutralen' Beobachtung scheint damit durch das Kursangebot erreicht worden zu sein.

Betrachten wir nun die Ergebnisse der Studenten und der Lehrer:

WERTENDE TENDENZ: MIT BERUFSERFABUNG

	MITTELWERTE	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
VORUNTERSUCHUNG	14,2368	5,759	0,000
NACHUNTERSUCHUNG	5,3947	5,759	

OHNE BERUFSERFABUNG

VORUNTERSUCHUNG	7,0645	5,560	0,000
NACHUNTERSUCHUNG	3,3656	3,819	

NEUTRALE TENDENZ:

MIT BERUFSERFABUNG

VORUNTERSUCHUNG	2,1053	2,739	0,000
NACHUNTERSUCHUNG	9,2895	7,881	

OHNE BERUFSERFABUNG

VORUNTERSUCHUNG	4,8172	4,561	0,000
NACHUNTERSUCHUNG	10,6882	6,750	

Damit bestätigt sich die Hypothese auch bei der Trennung des Kursteilnehmer in 'Lehrer' und 'Studenten'. Beide 'Gruppen' nehmen von einer mehr wertenden Beurteilung von Unterricht im Laufe des Kurses Abstand und wenden sich einer eher neutralen Betrachtungsweise zu.

Bei einem Vergleich der Mittelwerte fällt jedoch auf, daß Lehrer im Gegensatz zu Studenten signifikant häufiger Werturteile abgeben (Signifikanzniveau: Voruntersuchung: 0,008/Nachuntersuchung: 0,002). Im Gegensatz zu den Studenten formulieren Lehrer auch nach dem Kurs häufiger Wertungen, obwohl eine signifikante Abnahme gegen Ende des Kurses zu verzeichnen ist. So liegt es denn auf der Hand, daß Studenten mehr zu einer neutralen Betrachtungsweise über Unterricht tendieren. Der Unterschied im Nachtest kann jedoch als nicht mehr signifikant betrachtet werden - hier scheinen sich die Lehrer in ihrer Werthaltung gegenüber Unterricht doch sehr geändert zu haben (Signifikanzniveau: Voruntersuchung: 0,001/Nachuntersuchung: 0,341).

Im Sinne des formulierten Kurszieles können diese Ergebnisse als 'positiv' betrachtet werden, das heißt, daß mit Hilfe des Kursangebotes 'Unterrichtsanalyse' die Beobachtungssensibilität von einer mehr wertenden zu einer mehr neutralen Betrachtungsweise hinführt. Dabei ist hervorzuheben, daß es Lehrern schwerer fällt, sich von wertenden Beobachtungen zu distanzieren als Studenten.

7.3.4 Ergebnisse zur Hypothese 3.4

Kursteilnehmer sind am Ende des Kurses eher befähigt, bei einer Unterrichtseinheit Prognosen über den weiteren Ablauf des Unterrichts zu stellen als zu Beginn des Kurses (= Sensibilisierung für unterrichtliche Abläufe).

Wie bereits auf Seite 58 ff. erwähnt, intendierten die Programmgestalter Schorb und Louis, Kursteilnehmer mit der unterrichtlichen Prognose zu konfrontieren. Diesem Aspekt muß deshalb erhöhte Aufmerksamkeit entgegengebracht werden, weil - wie Louis zu Recht formuliert - Lehrer in der Schulpraxis einem "unausweichlichen Handlungsdruck" ausgesetzt sind. Ihrer Meinung nach ist das Unterrichtsdokument geradezu prädestiniert, den Kursteilnehmer auf diesen schulpraktischen Aspekt vorzubereiten. Die Arbeit mit Unterrichtsdokumenten bietet die Möglichkeit, unterrichtliche Prozesse "an beliebigen Stellen abubrechen, aufgrund der bis zu diesem Zeitpunkt gemachten Beobachtungen Prognose zu stellen und sie durch den tatsächlichen weiteren Verlauf zu überprüfen" ¹¹⁴⁾.

114) LOUIS, B.: z.B. S. 173.

Die Hinführung des Kursstudenten zu einer abgewogenen Prognose führt über sogenannte 'Bedingungsanalysen', welche in der Kursfolge 6 dem Kursteilnehmer vorgestellt werden. Der Kursteilnehmer erhält Anweisungen und Vorschläge, auf Erkenntnis- und Vernunftgründen basierende Voraussagen zu treffen.

Das Hauptanliegen bestand also in der Aufhellung dieses Sachverhaltes. Anfänglich hoffte man, durch die zusätzliche Aufforderung an den Kursteilnehmer, der jeweiligen Prognose auch eine sinnvolle Begründung zuzuordnen, nähere Informationen über den oben beschriebenen Sachverhalt zu erhalten. Da jedoch grundsätzlich gegen dieses Vorgehen, zumindest was die wissenschaftliche Vertretbarkeit betrifft, Bedenken erhoben werden müssen, wurde von einer getrennten Auswertung der Prognose auf der einen und der dazugehörigen Begründung auf der anderen Seite abgesehen.

Bevor die einzelnen Ergebnisse referiert werden, sind noch einige Erläuterungen zum Auswertungsschema notwendig. Folgende Kategorien der zweiten Beobachtungsaufgabe wurden zusammengezogen und miteinander korreliert:

- 1: Richtige Prognose mit richtiger Begründung
- 4: Richtige Prognose mit falscher Begründung
- 5: Richtige Prognose ohne Begründung

und

- 2: Falsche Prognose mit falscher Begründung
- 3: Falsche Prognose mit richtiger Begründung
- 6: Falsche Prognose ohne Begründung

Selbstverständlich wurden hierbei alle 4 Unterkategorien, nämlich

- A) das Schülerverhalten
- B) das Lehrerverhalten
- C) die Didaktik und
- D) die Motivation

berücksichtigt und tabellarisch aufgeführt. Auf der Korrelationsmatrix sind jedoch die Unterkategorien nicht mehr vermerkt. Hierzu wäre eine bedeutend höhere Kursteilnehmerschaft notwendig gewesen.

Betrachten wir vorerst die Korrelationsmatrix für die gesamte Teilnehmerschaft:

	MITTELWERTE	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
Zusammengefaßter Summenwert pro Teiln. der Kat. 1, 4, 5.			
VORUNTERSUCHUNG	4,5326	2,332	0,163
Summenwert pro Teiln. der Kat. 1, 4, 5.			
NACHUNTERSUCHUNG	5,0978	3,221	
Zusammengefaßter Summenwert pro Teiln. der Kat. 2, 3, 6.			
VORUNTERSUCHUNG	3,5385	2,066	0,040
Summenwert pro Teiln. der Kat. 2, 3, 6.			
NACHUNTERSUCHUNG	2,3077	1,251	

	MITTELWERTE	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
Zusammengefaßter Summenwert pro Teiln. — —			
aller Kategorien			
VORUNTERSUCHUNG	5,1282	2,314	0,321
Summenwert pro Teiln. aller Kategorien			
NACHUNTERSUCHUNG	5,6068	4,692	

Auf den ersten Blick fällt auf, daß zwischen der ersten und der zweiten Befragung keine signifikanten Unterschiede festzustellen sind. Die Teilnehmer beschreiben in der Voruntersuchung gleich viel Phänomene wie in der Nachuntersuchung. Wohl werden nach Beendigung des Kurses mehr richtige Prognosen gestellt und weniger falsche Prognosen abgegeben, aber der sich dabei ergebende Unterschied kann nicht als signifikant betrachtet werden. Ein signifikanter Unterschied ergibt sich jedoch zwischen den richtig gestellten und falsch gestellten Prognosen in der Abschlußbefragung (Mittelwerte: 'richtige Prognose': 5,1 und 'falsche Prognose': 2,3). Dieser Unterschied ist in der ersten Befragung noch nicht feststellbar. Damit kann man auf der Grundlage dieser Werte von einer 'Verbesserung' sprechen im Sinne einer durch den Kurs 'Unterrichtsanalyse' bedingten Förderung der Fähigkeit, unterrichtliche Prognosen zu stellen.

Vergleicht man die Zwischenwerte der Unterrichtskategorien (Lehrerverhalten, Schülerverhalten, Didaktik und Motivation), so lassen sich folgende Unterschiede feststellen:

- a) Die Kursteilnehmer vermögen nach Beendigung des Kurses vor allem hinsichtlich des Lehrerverhaltens mehr gültige Vorhersagen abzugeben als zu Beginn des Kurses. Auch die Fehleinschätzung des Lehrerverhaltens verringert sich gegen Ende des Kurses. Damit läßt sich aussagen, daß Kursteilnehmer vor allem gegenüber der Unterkategorie 'Lehrerverhalten' sensibilisiert wurden. Ansonsten ist bei den Unterkategorien 1.4.5. eine leichte, jedoch nicht signifikante

Zusammengefasster Summenwert pro Teilnehmer der
aufgeführten Kategorien

KATEGORIEN	SV	LV	M	D	
1.4.5.	0,901	<u>1,153</u>	1,153	0,328	VORUNTERSUCHUNG
2.3.6.	0,298	<u>0,511</u>	<u>0,443</u>	0,076	
TOTAL	1,198	1,664	1,595	0,405	

1.4.5.	1,053	<u>1,641</u>	1,481	0,435	NACHUNTERSUCHUNG
2.3.6.	0,130	<u>0,176</u>	<u>0,191</u>	0,107	
TOTAL	1,183	1,817	1,672	0,542	

MIT BERUFSERFAHRUNG

1.4.5.	0,9474	<u>0,9737</u>	1,0000	0,3421	VORUNTERSUCHUNG
2.3.6.	0,2368	0,3158	0,2632	0,0263	
TOTAL	1,1842	1,2895	<u>1,2632</u>	0,3684	

1.4.5.	1,5000	<u>1,6053</u>	1,7895	0,7632	NACHUNTERSUCHUNG
2.3.6.	0,0	0,0526	0,0526	0,0000	
TOTAL	1,5000	1,6579	<u>1,8421</u>	0,7632	

KATEGORIEN	SV	LV	M	D
------------	----	----	---	---

OHNE BERUFSERFAHRUNG

1.4.5.	0,8817	<u>1,2258</u>	1,2151	0,3226	VORUNTERSUCHUNG
2.3.6.	0,3226	<u>0,5914</u> -	0,5161	0,0968	
TOTAL	1,2043	1,8172	1,7312	0,4194	

1.4.5.	0,8710	<u>1,6559</u>	1,3548	0,3011	NACHUNTERSUCHUNG
2.3.6.	0,1828	<u>0,2258</u>	0,2473	0,1505	
TOTAL	1,0538	1,8817	1,6021	0,4516	

MITTELWERTE DER EINZELNEN KATEGORIEN:

VORUNTERSUCHUNG

	TOTAL	mit Berufserf.	ohne Berufserf.
1. Kat.	<u>2,3206</u>	<u>2,079</u>	2,419
2. "	<u>0,6870</u>	<u>0,658</u>	0,699
3. "	0,3817	0,132	0,484
4. "	0,3359	0,211	0,387
5. "	0,8779	0,974	0,839
6. "	0,2595	0,053	0,344

NACHUNTERSUCHUNG

1. Kat.	<u>3,2137</u>	<u>4,237</u>	2,796
2. "	<u>0,2901</u>	<u>0,000</u>	0,409
3. "	0,1756	0,053	0,226
4. "	0,5954	0,158	0,774
5. "	0,8015	1,263	0,613
6. "	0,1374	0,053	0,172

Sensibilisierung eingetreten, gegenüber den Kategorien 2.3.6. jedoch eine leichte, ebenfalls nicht signifikante Verschlechterung.

- b) Betrachtet man die einzelnen Werte getrennt nach Kursklassen mit und ohne Berufserfahrung, so wird deutlich, daß Studenten in ähnlicher Weise sensibilisiert wurden wie in a) dargestellt. Bei den Lehrern findet jedoch im Gegensatz dazu bezüglich den Kategorien 2.3.6. (falsche Prognosen) keine signifikante Abnahme statt. Es muß hierbei jedoch hervorgehoben werden, daß Lehrer in bezug auf die Kategorie 1 (richtige Prognose und dazugehörige richtige Begründung) sich stark verbesserten, d.h. Lehrer gaben zu Beginn des Kurses im Durchschnitt zwei richtige Vorhersagen mit Begründung, nach Abschluß des Kurses jedoch deren gleich vier. Auch bezüglich der Kategorie 2 (falsche Prognose mit dazugehöriger falscher Begründung) läßt sich eine positive Tendenz aufzeigen (zu Beginn des Kurses: 0,658, nach Abschluß des Kurses: 0,000). Ein analoger Zusammenhang ist jedoch bei den Studenten nicht aufzuzeigen.

Daraus geht hervor, daß die zweite Beobachtungsaufgabe des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung den Studenten doch schwerer gefallen ist als den Lehrern. Trotzdem muß festgestellt werden, daß das Ziel des Grundkurses, Sensibilisierung der Fähigkeit, richtige Vorhersagen zu treffen, bei Studenten wie bei Lehrern erreicht worden ist.

Die Kursteilnehmer konzentrierten sich bei dieser Frage vor und nach dem Kurs auf das Verhalten des Lehrers. Auch der Motivation der Schüler wurde Aufmerksamkeit entgegengebracht.

7.3.5. Ergebnisse zur Hypothese 3.5

Kursteilnehmer sind am Ende des Kurses eher befähigt, mit Hilfe eines begrifflich-kategorialen Denkens und Beobachtens Unterrichtseinheiten systematisch zu erfassen und zu beschreiben. (= Phänomen-erkennung, -zuordnung und -beschreibung)

Das Untersuchungsziel der letzten Hypothese bestand in einer detaillierteren Aufhellung vermutbarer Zusammenhänge zwischen dem Prozeß der Wahrnehmung und dem Prozeß der begrifflichen wie kategorialen Elnordnung von beobachteten Bildinformationen in ein sogenanntes Beobachtungssystem. Dabei war auch die Kenntnis der Funktion und der Zielsetzung von Beobachtungs- und Kategoriensystemen notwendig. Mit dieser Aufgabe wurde somit die Fragestellung der vorangegangenen Hypothese tangiert. So vermutete man, daß die synthetische Erfassung beobachteter Elementarstrukturen des Unterrichts das kategoriale begriffliche Denken notwendig voraussetzte. Zur Beantwortung dieser Frage wurde die dritte Beobachtungsaufgabe des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung herangezogen. Der Kursteilnehmer wurde angehalten, über eine mehr deskriptive Phänomenbetrachtung Reaktionsformen der Lehrkraft auf Schülerbeiträge kategorial zu erfassen (siehe dritte Beobachtungsaufgabe S.91).

Das Auswertungsschema umfaßte vier Kategorien:

- 1: 'Reine Rückmeldung'
- 2: 'Indirekte Steuerung'
- 3: 'Direkte Steuerung'
- 4: 'Nicht-verbale Steuerung'

Betrachten wir vorerst die Auswertungsergebnisse:

Gesamtergebnis aller vier Kategorien:

	MITTELWERTE	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
VORUNTERSUCHUNG	4,3925	2,746	0,000
NACHUNTERSUCHUNG	6,4579	3,388	

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
Ergebnisse der Kategorie 'Reine Rückmeldung':			
VORUNTERSUCHUNG	1,4754	0,673	0,006
NACHUNTERSUCHUNG	1,9508	1,087	
Ergebnisse der Kategorie 'Indirekte Steuerung':			
VORUNTERSUCHUNG	1,8966	1,121	0,000
NACHUNTERSUCHUNG	3,1494	1,902	
Ergebnisse der Kategorie 'Direkte Steuerung':			
VORUNTERSUCHUNG	1,9706	1,566	0,791
NACHUNTERSUCHUNG	1,8824	1,452	
Ergebnisse der Kategorie 'Nicht-verbale Steuerung':			
VORUNTERSUCHUNG	1,5854	0,921	0,075
NACHUNTERSUCHUNG	1,9512	1,182	

Ein erster Blick auf die Mittelwerte der Gesamtergebnisse weist zwischen der Vor- und der Nachuntersuchung eine deutliche Verbesserung aus. Damit läßt sich vermuten, daß die Bildung kategorial begrifflichen Denkens durch den Kurs gefördert wurde.

Bei der Betrachtung der Einzelergebnisse stellt man fest, daß sogar bei der Kategorie 'Indirekte Steuerung' eine signifikante Zunahme zu verzeichnen ist. Dies deutet darauf hin, daß eine Sensibilisierung auch gegenüber äußerst schwierig zu beobachtenden Reaktionsformen

des Lehrers stattgefunden hat. Ebenso fällt auf, daß 'nicht-verbale Steuerungsmaßnahmen' des Lehrers häufig beobachtet wurden. Dies ist deshalb verwunderlich, weil in dem vorgeführten Unterrichtsauschnitt solche Aktionsformen nur sehr schwer erkennbar waren.

Im folgenden werden die Auswertungsergebnisse der Lehrer und Studenten innerhalb der Kursteilnehmerschaft wiedergegeben:

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T- TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
--	------------	-------------------------	------------------------------

LEHRER

Gesamtergebnis aller 4 Kategorien:

VORUNTERSUCHUNG	4,8276	3,655	0,043
NACHUNTERSUCHUNG	6,5862	4,145	

Ergebnisse der Kategorie 'Reine Rückmeldung':

VORUNTERSUCHUNG	1,4737	0,772	0,243
NACHUNTERSUCHUNG	1,9474	1,471	

Ergebnisse der Kategorie 'Indirekte Steuerung':

VORUNTERSUCHUNG	2,1667	1,551	0,015
NACHUNTERSUCHUNG	3,1667	1,810	

Ergebnisse der Kategorie 'Direkte Steuerung':

VORUNTERSUCHUNG	2,8333	2,082	1,000
NACHUNTERSUCHUNG	2,8333	2,082	

	MITTELWERT	STANDARD- ABWEICHUNG	T-TEST SIGNIFIKANZNIVEAU
Ergebnisse der Kategorie 'Nicht-verbale Steuerung':			
VORUNTERSUCHUNG	1,2500	0,463	0,285
NACHUNTERSUCHUNG	2,0000	1,690	
<u>STUDENTEN</u>			
Gesamtergebnis aller 4 Kategorien:			
VORUNTERSUCHUNG	4,2408	2,330	0,000
NACHUNTERSUCHUNG	6,4103	3,089	
Ergebnisse der Kategorie 'Reine Rückmeldung':			
VORUNTERSUCHUNG	1,4762	0,634	0,007
NACHUNTERSUCHUNG	1,9524	0,882	
Ergebnisse der Kategorie 'Indirekte Steuerung':			
VORUNTERSUCHUNG	1,7937	0,901	0,000
NACHUNTERSUCHUNG	3,1429	1,950	
Ergebnisse der Kategorie 'Direkte Steuerung':			
VORUNTERSUCHUNG	1,50000	0,964	0,589
NACHUNTERSUCHUNG	1,3636	0,492	
Ergebnisse der Kategorie 'Nicht-verbale Steuerung':			
VORUNTERSUCHUNG	1,6667	0,990	0,174
NACHUNTERSUCHUNG	1,9394	1,059	

Ein erster Vergleich der beiden Tabellen weist deutlich darauf hin, daß die dritte Aufgabe des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung den Lehrern mehr Schwierigkeiten bereitete als den Studenten. Auffallend ist vor allem der Vergleich zwischen der ersten und der zweiten Befragung. Hieraus geht hervor, daß der Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' bei Lehrern eine Förderung des begrifflich-kategorialen Einordnens von beobachteten Unterrichtseinheiten nur noch bedingt zuläßt, und somit vermutet werden kann, daß berufsspezifische Charakteristika ein Umdenken von vorgefaßten Meinungen/Urteilen über Unterricht zwar nicht gänzlich unterbinden, aber doch einschränken.

7.3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse zum 3. Hypothesenblock

Der dritte Hypothesenblock beschäftigt sich mit zentralen Fragestellungen des Grundkurses 'Unterrichtsanalyse'. Aus diesem Grunde sollen nachfolgend die Ergebnisse ausführlich dargestellt und auf dem Hintergrund der referierten Kursziele diskutiert werden.

- a) Die Sichtweise der Kursteilnehmer gegenüber unterrichtlichen Phänomenen und Prozessen hat sich geändert. So wird dem 'Schülerverhalten' nach Beendigung des Kurses signifikant mehr Beachtung entgegengebracht als zu Beginn des Kurses. Die Aufmerksamkeit gegenüber dem Lehrerverhalten bleibt in der Intensität vor und nach dem Kurs gleich.
Damit ist ein zentrales Anliegen des Grundkurses angesprochen, nämlich die Heranführung des Kursteilnehmers an die Komplexität, Prozeßhaftigkeit und Vieldimensionalität des Unterrichts. Kursteilnehmern sollte verständlich gemacht werden, daß Unterricht selbst nicht durch monothematische Theorien erklärt werden kann, sondern gerade aufgrund der angesprochenen Komplexität einer sich öffnenden Sichtweise und eines veränderten Zugangs bedarf. Damit

werden bereits Strukturmerkmale des Zwei-Komponenten-Modells angesprochen. Wenn Kursteilnehmer der 'Schicht der Basisfaktoren' mehr Gewicht und Aufmerksamkeit beimessen, so ist nach Schorb ein wichtiges Kursziel erreicht, nämlich die Hinführung des Kursteilnehmers an eine Komponente des Unterrichts, die von den gängigen Unterrichtstheorien vernachlässigt wird.

- b) Wie bereits oben erwähnt, sollte in Abkehr einer monothematischen Erklärung von Unterricht eine Öffnung des Kursteilnehmers gegenüber der Komplexität von unterrichtlichen Phänomenen und Prozessen intendiert werden, d.h. Kursteilnehmer sollten von einer wertenden Tendenz bei der Beschreibung von beobachteten Unterrichtseinheiten weggeführt werden, hin zu einer mehr neutralen, distanzierten Beobachtungsweise.

Die einzelnen Ergebnisse weisen deutlich darauf hin, daß dieses Kursziel erreicht wurde. Die 'wertende Tendenz' in der Beobachtung und Beschreibung von Unterricht nimmt zugunsten einer eher 'neutralen Beobachtung und Beschreibung' ab. So zeigt sich, daß zu Beginn des Kurses der Teilnehmer vor allem dem Lehrerverhalten und seinen didaktischen Aktionsformen kritisch gegenübersteht. Gegen Ende des Kurses gelingt es jedoch dem Kursteilnehmer, in einer mehr deskriptiven, neutralen Weise das Lehrerverhalten zu beobachten. Auch dem Schülerverhalten gegenüber ändert der Teilnehmer im Laufe der Kurszeit seine Betrachtungsweise. Wiederum weichen kritische Urteile einer mehr neutralen, sachlichen Darstellung und Beschreibung.

- c) Wie bereits erwähnt, werden die Kursteilnehmer in der Kursfolge 6 mit sogenannten Prognoseaufgaben konfrontiert. Dahinter steht die Hoffnung, Lehrer langfristig zu befähigen, ihren Schulalltag mit Hilfe richtig gestellter Prognosen und Vermutungen über Kommendes zu meistern. Diesem Aspekt wurde deshalb im Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' soviel Platz eingeräumt, weil gerade die konkrete Hand-

lungssituation des Lehrers im Unterricht die richtige Vorhersage unterrichtlichen Geschehens aufgrund beobachteter Situationen verlangt. Nochmals sei auch an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß die Autoren des Grundkurses selbst bezüglich der Vertretbarkeit dieses Vorgehens Bedenken formulieren.

Auf dem Hintergrund dieser Ausführungen müssen die nachfolgenden Interpretationen gesehen werden. Die einzelnen Werte deuten darauf hin, daß nach Beendigung des Kurses im Gegensatz zum Beginn des Kurses mehr richtige als falsche Prognosen formuliert werden. Wohl ergibt sich kein signifikanter Unterschied aller sechs Hauptkategorien zwischen der ersten und der zweiten Befragung, es werden jedoch zu Beginn des Kurses signifikant mehr 'falsche Prognosen mit falscher Begründung' abgegeben als 'richtige Prognosen mit richtiger Begründung'.

Auch die vier Unterkategorien (Lehrerverhalten, Schülerverhalten, Motivation, Didaktik) verdeutlichen diesen Sachverhalt. In allen vier Unterkategorien werden nach Abschluß des Kurses mehr richtige Beobachtungen aufgeschrieben als zu Beginn des Kurses.

- d) Das begriffliche, kategoriale Denken und Beobachten wird durch diesen Kurs gefördert. Die Werte der fünften Hypothese weisen darauf hin, daß Teilnehmer nach Beendigung der Kurszeit weit eher in der Lage sind, beobachtete Lektionsausschnitte zu systematisieren und zu ordnen.

Damit wird ebenfalls ein wichtiges Ziel dieses Kurses angesprochen. Beobachtungsaufgaben sind nach Schorb und Louis geradezu prädestiniert, den Beobachter für unterrichtliche Phänomene zu sensibilisieren und nicht, wie vielfach vermutet wird, den wissenschaftlichen Nachweis für hypothetische Zusammenhänge zu erbringen.¹¹⁵⁾

115) Siehe dazu: SCHORB, A.O. & LOUIS, B., a.a.O., S. 47

Selbstverständlich können die Ergebnisse in keiner Weise verallgemeinert werden. Die dritte Beobachtungsaufgabe bezog sich nur auf das 'Lehrerverhalten'. Die Ergebnisse verdeutlichen, daß eine Sensibilisierung insofern erreicht worden ist, als auch Beobachtungskategorien gefunden wurden, welche nur sehr schwer beobachtbare Phänomene, in diesem Falle Phänomene des Lehrerverhaltens, beschrieben.

- e) Die Intention des Grundkurses, Teilnehmer auch für die 'Schicht der Basisfaktoren' zu sensibilisieren, scheint vor allem bei Studenten, weit weniger jedoch bei Lehrern erreicht worden zu sein. Auch sehen Studenten am Ende des Kurses signifikant mehr Phänomene des Schülerverhaltens als Lehrer. Auch hier muß, wie bereits des öfteren erörtert, der Grund bei berufsspezifischen Faktoren der Lehrer gesucht werden.
- Dem Lehrerverhalten messen beide Teilnehmergruppen gleich viel Bedeutung zu - vor ebenso wie nach dem Kurs.

Beide Kursteilnehmergruppen distanzieren sich im Laufe der Kurszeit von einer wertenden Beurteilung des Unterrichts. Die mehr neutrale Betrachtungsweise nimmt an Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, darauf hinzuweisen, daß Lehrer vor wie auch nach dem Kurs signifikant häufiger als Studenten wertende Beobachtungen zu Protokoll geben. Die wertende Tendenz tritt bei Studenten gegen Ende des Kurses fast gänzlich zugunsten einer neutralen Beobachtung zurück.

Der Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' fördert bei Studenten wie auch bei Lehrern eine Sensibilisierung gegenüber der Fähigkeit, richtige Vorhersagen über den weiteren Unterrichtsverlauf zu treffen. Da diese Fähigkeit neben einer differenzierten Beobachtungssensibilität auch schulpraktische Erfahrungen notwendig machte, erhielten Lehrer im Gegensatz zu den Studenten eine 'positivere' Benotung.

Es fiel ihnen leichter, richtige Prognosen mit einer dazugehörigen richtigen Begründung abzugeben.

Die Kursleiter der Fortbildungsgruppen verweisen immer wieder auf den nachteiligen Umstand, daß im Rahmen der Lehrerfortbildung nur begrenzte Möglichkeiten zur intensiven Kursbearbeitung vorhanden sind. Es ist anzunehmen, daß aufgrund dieses Sachverhaltes die Lehrer dem Studienmaterial nicht so viel Aufmerksamkeit entgegenbringen konnten wie vergleichsweise die Studenten. Die dritte Aufgabe des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung verlangte aber neben einer sensibilisierten Wahrnehmung auch die Kenntnis vorhandener Beobachtungssysteme. Das setzte voraus, daß sich die Kursteilnehmer intensiv mit den Beobachtungsaufgaben, Bedingungsanalysen während der Kurszeit beschäftigten. Dies mag auch der Grund sein, weshalb die Studenten durch das Kursangebot bezüglich des begrifflich-kategorialen Einordnens von beobachteten Unterrichtseinheiten gefördert wurden, ja sogar eine Sensibilisierung gegenüber nur schwer einzuordnen und zu klassifizierenden Phänomenen eintrat, bei den Lehrern ein analoger Zusammenhang jedoch nicht aufgezeigt werden konnte.

7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse des Kursleiterfragebogens

Die Fragen des Kursleiterfragebogens wurden als 'offene Fragen' formuliert. Auch hier hatte der Kursleiter die Möglichkeit, neben einem umfangreicheren Fragebogen vor und nach dem Kurs zu einzelnen Kursfolgen Stellung zu nehmen. Die Zusammenfassung beschränkt sich auf die beiden umfangreicheren Fragebogen zu Beginn sowie nach Abschluß des Kurses. Nachfolgend werden jeweils die Fragen zu Beginn des Kurses aufgeführt. Die Fragen nach Abschluß des Kurses wurden sinngemäß umformuliert (siehe Anhang).

" 1. Frage: Sind Sie nach der Durchsicht des Studienmaterials sowie der Ansicht der Filme der Meinung, daß Ihre Studenten/ Lehrer durch die darin vermittelten Inhalte überfordert sind?"

- Die Kursleiter äußern vor dem Kurs die Befürchtung, daß aufgrund der zu vielen Fremdwörter (auch mit Glossar), des schwer lesbaren Druckes sowie einer teilweise unübersichtlichen Darstellung im Studienmaterial Verständnisschwierigkeiten auftreten werden. Gegenüber den Filmteilen vermutet man Verständnisschwierigkeiten aufgrund der Dialektfärbung einzelner Unterrichtsdokumente. Kursleiter von Lehrerfortbildungskursen äußern die Vermutung, daß mehr emotional getönte Ablehnung gegenüber der hochdeutschen Sprache in den Unterrichtsdokumenten eine aufbauende Bearbeitung des Filmdokuments behindern.

Auch nach dem Kurs bleiben die Vorbehalte gegenüber der allzu anspruchsvollen Fachsprache bestehen. Kursleiter von Lehrerfortbildungskursen kritisieren, daß die in den Filmteilen enthaltenen Informationen den Ansprüchen ihrer Kursteilnehmer nicht immer gerecht wurden, - d.h. die Teilnehmer fühlten sich hier und da unterfordert.

- Rückblickend würden die Kursleiter den Kurs didaktisch anders vorbereiten. So wird hervorgehoben, daß der Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' persönliche Erfahrungen des Teilnehmers mit konkreten sozialen Handlungsfeldern voraussetzt. Auch weisen sie darauf hin, daß die Frage der Integration des Grundkurses 'Unterrichtsanalyse' in den gesamten Ausbildungsplan zu Beginn des Kurses zu wenig überlegt wurde. Der effektive Einsatz dieses Kurses bedingt ihrer Meinung nach eine fächerübergreifende Koordination aller in Frage kommenden Disziplinen. Von Kursleitern der Fortbildungsgruppen, welche sich also an die Vorgaben der Lehrerweiterbildungspläne halten mußten, wurde zum einen darauf verwiesen, daß das Kursangebot, aber auch die Kursziele die unmittelbaren Bedürfnisse der Kursteilnehmer

nicht befriedigen können. Demnach wäre es unabdingbar, daß konkrete und aktuelle Arbeitsmaterialien von Teilnehmern erstellt und in Zusammenarbeit mit ihnen in den Kurs eingebaut würden. Sie denken dabei etwa an eigen erstellte Unterrichtsdokumente, Beobachtungskategorien, Erfahrungsberichte usw. Eine Verbindung von Beobachtungsschulung und Verhaltenstraining wird deshalb wichtig sein, weil die Frage nach der unmittelbaren schulpraktischen Anwendung bei Lehrern mit Schulpraxis auf ein vorrangiges Interesse stößt. Die begrenzte Kurszeit sowie die Schwierigkeit von Gruppen- oder Partnerarbeit zwischen den einzelnen Kurstagen weist auf ein vordringliches und sicherlich in der Zukunft ernstzunehmendes Problem hin, nämlich auf die Frage einer sinnvollen Nacharbeit. Beide Kursleiter der Fortbildungsklassen brachten den Vorschlag ein, die Aufgaben mit dem Ziel zu verknüpfen, die spezifischen Schwierigkeiten der jeweiligen Schulklasse des Teilnehmers durch Erstellung von Situationsberichten oder bereits erwähnten Arbeitsmaterialien aufzuarbeiten. Die spezifische Eigenerfahrung des Kursteilnehmers würde somit in den Vordergrund gerückt werden können (siehe dazu: Kapitel 9).

" 2. Frage: In welchen Punkten decken sich die Ziele des Kurses mit den Zielen Ihrer Ausbildungsgänge?"

Die Kursleiter beider Kursteilnehmergruppen äußern zu dieser Frage einstimmig die Meinung, daß die 'Offenheit' ihrer Lehrpläne und Stoffpläne die Integration des Kurses 'Unterrichtsanalyse' nicht behindert. Die im Studienmaterial formulierten Kursziele können von jedem Lehrplan gedeckt werden.

Einige Kursleiter haben im Gespräch mit ihren Arbeitskollegen erstaunt festgestellt, daß die Konfrontation mit diesem Kursangebot zentrale Fragen der schulpraktischen Ausbildung herausfordert. Diejenigen Kursleiter, welche selbst Unterrichtsmitschauanlagen benutzen konnten, sehen durch die im Kurs angebotenen Unterrichtsdokumente eine wichtige Ergänzung ihres eigenen Archivs.

" 3. Frage: Wie schätzen Sie generell den Wert solcher Medienverbund-Kurse für deutschsprachige Lehrerausbildungsanstalten in der Schweiz ein?"

Mit dieser Frage scheint ein Kernproblem schweizerischer Seminarien angesprochen.

Die Versorgung mit Materialien für die Lehrerausbildung über die schweizerischen Bildstellen ist ungenügend. Man vermißt modernes Arbeitsmaterial für den schulpraktischen Ausbildungsbereich und sieht gerade im Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' ein hervorragendes Beispiel, diese Lücke zu schließen. Verbundsysteme müßten aufgrund des föderalistischen Ausbildungsmodus der Lehrerseminarien analog der 'Unterrichtsanalyse' als 'offene Verbundsysteme' konzipiert sein und nicht, wie all zu häufig, als kompakte, inflexible Lernpakete. Dieser Wunsch wurde von zwei Kursleitern an das zuständige Erziehungsdirektorat weitergeleitet. Die Kursleiter begründen darin ihr Anliegen mit dem deutlichen Hinweis, daß bereits eine Kooperation mit zwei oder drei anderen Seminarien genügen würde, um finanzielle Mittel für die Anschaffung weiterer Ausbildungsprojekte bereitzustellen.

" 4. Frage: Wo sehen Sie durch die im Grundkurs vermittelten Inhalte Praxisbezüge für die spätere Berufslaufbahn des Primarlehrers?"

Die Kursleiter sind einstimmig vor wie auch nach dem Kurs der Meinung, daß bei einer sinnvollen Integration des Grundkurses in den gesamten Ausbildungsplan die im Studienheft angesprochenen Kursziele für die spätere Berufslaufbahn von entscheidender Bedeutung sind. Die Integrationsfrage scheint jedoch die Kursleiter von Lehrergruppen zu beschäftigen ^{mehr} als die Kursleiter von Studentengruppen. So weisen jene darauf hin, daß der Grundkurs allein für Lehrer zu wenig Praxisbezüge enthalten. Deshalb sei eine Ergänzung - wie in Frage 6 angedeutet - notwendig.

" 5. Frage: Wie beabsichtigen Sie, die Durchführung des Kurses organisatorisch wie auch vermittlungsdidaktisch zu gestalten?"

Die einzelnen Kursleiter hielten sich bei der Kursvorbereitung im wesentlichen an die im Kursleiterheft (Seite 2, Punkt 1) aufgeführten Vorschläge.

Die Kursleiter von Studentengruppen dachten bereits zu Beginn des Kurses an eine fächerübergreifende Kooperation mit anderen Fachlehrern, waren aber selbst aufgrund des für sie unbekannten Stoffmaterials unsicher. Sie versuchten im Laufe des Kurses Neugestaltungen bezüglich der Stoffdarbietung und -organisation vorzunehmen, und dachten hierbei besonders an eine thematisch gebundene Gruppenarbeit. Die Arbeitsgruppen erhielten von Kursfolge zu Kursfolge unterschiedliche Aufgaben und wurden angehalten, ihre aufbereiteten Ergebnisse vor dem Plenum mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Medien vorzutragen. Aus dem Kursfolgefragebogen ist zu entnehmen, daß zwei Kursleiter ihre anfänglich gefaßten Vorstellungen zur Kursdidaktik änderten. Sie erkannten, daß über die kritische Diskussion dieses Grundkurses 'Unterrichtsanalyse' mit anderen Ausbildungslehren eine äußerst fruchtbare Auseinandersetzung mit dem Problem der schulpraktischen Ausbildung möglich sei.

Kursleiter der Studentenklassen versuchten nach Möglichkeit, die didaktischen Grundsätze des Unterrichtens zu berücksichtigen (Beispiel: "Von der Realerfahrung über die Fremderfahrung zum begrifflichen Denken"). Die Berücksichtigung solcher Grundsätze setzte eine intensive Zusammenarbeit mit einzelnen Fachlehrern voraus.

Die einzelnen didaktischen Schritte können selbstverständlich im Rahmen dieser Arbeit nicht aufgezeigt werden. Es sei an diesem Punkt auf den Anhang verwiesen, wo als Beispiel das Arbeitsmaterial der Kursfolgen 1 und 2 zweier Kursklassen aufgeführt ist. Für den Leser ist es an dieser Stelle wichtig, deutlich zu erkennen, daß der Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' nur dann für Studenten dieser Altersstufe und mit dieser Vorbildung (der Kurs wurde ja konzipiert

für Studenten aus Deutschland vor dem Studienabschluß) eingesetzt werden kann, wenn die Frage des 'stufengemäßen Unterrichtens' als Problem erkannt wird. Als Beispiel sind nachfolgend aus dem Kursmaterial zweier Kursleiter (4. und 5. Schulklasse/ 18-19 Jahre alt) Arbeitsaufgaben angeführt. Sie verdeutlichen, welcher Konkretheitsgrad angewandt wurde, um z.B. einzelne Fachbegriffe aufzuarbeiten.

Die Kursleiter von Lehrergruppen weisen nach Abschluß des Kurses darauf hin, daß im Rahmen der formalen Möglichkeiten der Lehrerfortbildung eine didaktische sinnvolle Planung eingeengt ist. Sie sind auch nach Abschluß des Kurses der Meinung, daß das zur Verfügung stehende Material kaum genügt, die Lehrer so weit zu motivieren, daß eine intensive Bearbeitung des Studienmaterials gefordert werden kann. Die Filme bieten ihrer Ansicht nach hierfür zu wenig Anreize, das Studienmaterial überhaupt keine. Den Fehler sehen sie weniger in der Grundkonzeption des Kurses als vielmehr in strukturellen Lehrerweiterbildungsschwierigkeiten. Hier verweisen die Kursleiter mit aller Deutlichkeit auf mehr emotional gesteuerte Ablehnung gegen alles, was nicht direkten schulpraktischen Bezug aufweist.

" 6. Frage: Kann Ihrer Ansicht nach ein solches Kursprogramm dem Anspruch der Programmsteller bezüglich 'Sensibilisierung der Teilnehmer' auf unterrichtliche Phänomene/Prozesse gerecht werden?

Wenn ja- warum?

Wenn nein - warum?

Wo sehen sie die eigentliche Zielsetzungen und Schwächen dieses Kurses?"

Diese Frage wird von allen Kursleitern einstimmig bejaht. Sie sehen in diesem Ausbildungsprogramm wesentliche Vorzüge. Sie heben u.a. die Möglichkeit des Beobachtungstrainings hervor, die Auswahl der

Unterrichtsdokumente und deren Einbeziehung in den gesamten Kursplan, dann aber vor allem die Chance der Verknüpfung von Theorie und Unterrichtsbeobachtung.

Als Negativum wird von einzelnen Leitern vermerkt, daß

- einzelne Themen zu oberflächlich behandelt worden sind (vor allem im Studienmaterial),
- eine lerntheoretische Fundierung des Kurses nicht ausgewiesen wurde,
- ein ausgewiesener wissenschaftstheoretischer oder anthropologischer Standpunkt nicht erkennbar ist,
- der Stellenwert dieses Kurses im Gesamtkontext der Lehrerausbildung und -weiterbildung im Kursleiterheft nicht angesprochen wird, und
- der didaktisch-methodische Aspekt in einem Kurs mit dem Titel 'Unterrichtsanalyse' nicht ausgeschlossen werden darf.

7.6 Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse des Kursfolgefragebogens

Es ist bereits darauf verwiesen worden, daß eine detaillierte Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Kursfolgefragebogen an dieser Stelle nicht erfolgt. Trotzdem sollten einzelne Ergebnismerte überprüft und auf dem Hintergrund der gesamten Ergebnisse beleuchtet werden. Im Vordergrund dieses Resümées soll die Frage näher betrachtet werden, welchen Themen in den sechs Kursfolgen die Lehrer im Gegensatz zu den Studenten ihr Interesse entgegengebracht haben.

Zusammenfassung der standardisierten Fragen

Hier wurden folgende Statements berücksichtigt:

- zum Umfang des Textmaterials
- zur Qualität der Texte/Informationsschriften
- zum Umfang von Arbeitsanweisungen (Beobachtungsaufgaben, Aufgaben des Kursleiters, der Gruppen- oder Gesprächsleiter)

- zum Umfang der Filme
- zur technischen und formalen Qualität der Filme

MITTELWERTE DER KURSFOLGEFRAGEBOGEN (Zusammenfassung aller Fragen
mit Lickert-Skalierung)

Kursfolgen:	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Alle Kursteilnehmer	2,4715	2,1421	2,0933	2,0769	2,2225	2,0358
Mit Berufserfahrung	2,386	2,062	<u>1,696</u>	1,923	2,176	1,805
Ohne Berufserfahrung	2,506	2,174	<u>2,255</u>	2,139	2,241	2,129

Bei der Betrachtung der Mittelwerte aller Kursteilnehmer fällt vorerst auf, daß außer bei der 1. Kursfolge keine hohen Mittelwertsabweichungen ersichtlich sind, d.h. die Fragen bei den nachfolgenden Kursfolgen positiv (Mittelwert 2 = 'kann man sagen', Mittelwert 1 = 'völlig richtig') beantwortet wurden.

Interessanter ist der Vergleich der Mittelwerte der beiden Kursteilnehmergruppen. Hieraus geht hervor, daß die Lehrer der 3. Kursfolge 'Realisierung didaktischer Intentionen' - äußerst positiv gegenüberstehen, hingegen die Studenten sehr kritisch. Ebenfalls bewerten die Lehrer Kursfolge 4 - 'Der Lehrer im Spannungsfeld didaktischer Intentionen und Basisfaktoren' - sowie Kursfolge 6 - 'Unterrichtliche Friktionen' positiv. Diese Ergebnisse bringen deutlich zum Ausdruck, daß Lehrer an Themen interessiert sind, welche sie unmittelbar in der Berufspraxis berühren. Bei Studenten jedoch scheint das Interesse bei allen sechs Themen gleich zu sein.

8. Gesamtzusammenfassung und Diskussion der Hauptergebnisse der Evaluation

Mit der Evaluation des Grundkurses 'Unterrichtsanalyse' war eine Aufhellung der in diesem Kurs angesprochenen Kursziele und Problembereiche intendiert. Es sollte geklärt werden, inwieweit das Kursangebot bei unterrichtlichen Bedingungen die gesetzten Ziele erreicht.

1. Kursziel: Verringerung der Kluft zwischen Unterrichtstheorie und Unterrichtswirklichkeit.

Mit Hilfe der in dieser Begleituntersuchung eingesetzten Fragebogen läßt sich kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Wissensbereich der Teilnehmer und ihren Wahrnehmungsfähigkeiten bezüglich Unterricht feststellen. Kursteilnehmer, welche im Wissensfragebogen eine gute Benotung erhalten, zeichnen sich nicht unbedingt auch durch eine differenzierte Wahrnehmung und Sensibilität gegenüber Unterricht aus. Bei einer näheren Betrachtung der Unterrichtsergebnisse zeigt sich jedoch, daß zwischen einzelnen, im Studienmaterial angesprochenen Lernzielen und der Fähigkeit zur Wahrnehmung unterrichtlicher Phänomene und Prozesse Korrelationen bestehen. Die Vermittlung theoretischer Begriffe und Denkmodelle sowie die Vermittlung von Beobachtungstechniken beeinflußt tragende Strukturen der angesprochenen Beobachtungsfähigkeit. Diesem Lernprozeß liegt eine Wechselbeziehung zugrunde, d.h. es zeichnet sich auch ein umgekehrter Zusammenhang ab. Der Kursteilnehmer vermag die im Kurs analytisch gewonnenen Ergebnisse auf ihren theoretischen Bezugsrahmen zurückzuführen. Zusätzlich deuten die Untersuchungsergebnisse darauf hin, daß gerade bei schwer beobachtbaren Phänomenen

diese Wechselbeziehung vermutet werden darf. Eine nähere Erläuterung dieses sehr interessanten Problembereichs kann aus dem Untersuchungsdesign nicht abgeleitet werden. Es läßt sich jedoch sagen, daß nicht alle Texte die Fähigkeit zur Wahrnehmungsdifferenzierung fördern, sondern daß diese eher durch direkte Hilfestellungen in Form von Beobachtungstechniken, Beobachtungsaufgaben und Phänomenbeschreibungen erreicht wird.

Dieser Sachverhalt ist außerordentlich wichtig und soll ausführlicher in Kapitel 9 diskutiert werden, da sich abzeichnet, daß auch dieser Kurs die Vermittlung von Theorie und Praxis nur dort zu leisten vermag, wo das beobachtbare, konkretisierte Faktum durch exakte begriffliche Festlegungen abgedeckt ist. Theoretische Explikationen, welche die konkrete Beobachtungssituation nicht wiedergeben, vermögen die Wahrnehmung des Teilnehmers gegenüber Unterricht nicht beeinflussen.

2. Kursziel: Die Befähigung des Teilnehmers zu einer neuen Sichtweise von Unterricht.

Die Kursteilnehmer ändern im Laufe des Kurses ihre Sichtweise von Unterricht. So wächst die Aufmerksamkeit gegenüber der 'Schicht der Basisfaktoren', insbesondere dem Schülerverhalten. Weiterhin distanzieren sich die Kursteilnehmer im Verlauf des Kurses von einer wertenden Sichtweise gegenüber Unterricht. Die sachliche Darstellung und Beschreibung von Beobachtetem gewinnt an Bedeutung. Vor allem dem Lehrerverhalten und seine didaktischen Intentionen gegenüber ist diese Änderung deutlich feststellbar. So steht z.B. nicht mehr die Frage nach den Fähigkeiten des Lehrers im Vordergrund, sondern die Frage nach seiner Tätigkeit, seinen Handlungen.

Der praktizierende Lehrer steht beim Unterrichten oft in konkreten Handlungssituationen, in denen er sich auf Ver-

darauf hin, daß durch den Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' mit Hilfe einer differenzierten Beobachtung von unterrichtlichen Vorgängen und Elementarstrukturen die Fähigkeit, richtige Vorhersagen über den weiteren Verlauf dieses Unterrichts zu treffen, gefördert wird. Mit anderen Worten: Dem Kursteilnehmer wird eine synthetische Rückbeziehung von beobachteten Elementarstrukturen des Unterrichts auf reale schulpraktische Handlungsebenen möglich.

Die differenzierte Wahrnehmung und Beobachtung von Unterricht schließt die Fähigkeit des exakten begrifflichen sowie kategorialen Denkens und Beobachtens mit ein. Auch hier deuten die Ergebnisse auf einen Erfolg hin. Nach Abschluß des Kurses fällt es den Teilnehmern leichter, gemäß der formulierten Fragestellung die dargebotene Lektionseinheit kategorial sowie begrifflich zu erfassen und zu beschreiben.

Sieht man von allen Unterschieden in der Kursdurchführung ab, so bestätigt sich die von den Programmgestaltern geäußerte Vermutung, daß der Kurs bei Lehrern mit mehrjähriger Schulpraxis die Wahrnehmungsfähigkeit sowie Sensibilität gegenüber unterrichtlichen Phänomenen und Prozessen nur noch unwesentlich zu fördern vermag. Es zeigt sich, daß Lehrer im Gegensatz zu Studenten der 'Schicht der Basisfaktoren' weit weniger Aufmerksamkeit entgegenbringen. Ihnen fällt es auch schwerer, Unterricht distanziert und beschreibend zu beobachten. Diese Feststellung bestätigt sich bei der näheren Betrachtung der Ergebnisse des Kursfolgefragebogens. Die Lehrer legen Texten wie 'Realisierung didaktischer Intentionen' usw. weit mehr Gewicht bei als Texten, welche die 'Basisfaktoren im Unterricht' zum Inhalt haben.

Die Erklärung für den Sachverhalt, daß Lehrer mehr richtige Vorhersagen über vermutbare weitere unterrichtliche Verläufe treffen als Studenten, ist wohl in der schulpraktischen Erfahrung zu sehen.

Dagegen sind Studenten aufgrund des Durchführungsmodus des Kurses eher befähigt, beobachtete Unterrichtseinheiten begrifflich-kategorial einzuordnen. Die Auswertung der Kursleiterfragebogen ergibt, daß im Rahmen der Lehrerfortbildung eine intensive Beschäftigung des Kursleiters mit 'Hausaufgabenarbeiten' nur eingeschränkt möglich ist. Die Förderung des begrifflich-kategorialen Denkens und Beobachtens wurde jedoch in erster Linie durch die intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Texten des Studienmaterials erreicht. Die Studenten hatten diese Möglichkeit. Sie beschäftigten sich zeitlich wie sicherlich auch inhaltlich weit intensiver mit dem Studienmaterial als die Teilnehmer der Lehrerfortbildungskurse.

Der Prozeß der Wahrnehmung gegenüber Unterricht wird maßgeblich von motivationalen Faktoren des Teilnehmers beeinflusst. Die Ergebnisse weisen darauf hin, daß ein signifikanter Zusammenhang zwischen den drei Einstellungsdimensionen 'Sensibilisierung durch den Kurs', 'Praxisbezug des Kurses', 'Informationsqualität des Kurses' und den Fähigkeiten, unterrichtliche Phänomene und Prozesse zu beobachten, besteht. Ein analoger Zusammenhang läßt sich jedoch bei Lehrern, im Gegensatz zu Studenten, nicht mehr aufzeigen. Damit bestätigt sich die oben erwähnte Vermutung. Die Sensibilität des Lehrers gegenüber Unterricht wird maßgeblicher von berufsspezifischen Elementen getragen und determiniert als durch kognitive und motivationale Elemente, welche durch den Kurs beeinflusst werden.

3. Kursziel: Erreichung mehr allgemeiner Kursziele

Die Kursteilnehmer stehen dem Ausbildungsprogramm 'Unterrichtsanalyse' vor wie auch nach dem Kurs relativ positiv gegenüber. Hierbei kann von einer leichten Polarisierung des Meinungsbildes in Richtung 'weniger indifferent' festgestellt werden. Nur ein relativ kleiner Prozentsatz der Teilnehmer äußert sich kritisch zu der Form und den Inhalten der Lehrerausbildung, wie sie der Kurs 'Unterrichtsanalyse' darstellt. Die Ergebnisse des Wissensfragebogens sowie des Fragebogens zur Wahrnehmungsdifferenzierung deuten auf einen Erfolg des Kurses hin. Die Kursteilnehmer beantworten nach Beendigung des Kurses signifikant mehr Fragen richtig als zu Beginn des Kurses. Dieses Ergebnis wird durch die Antworten der Kursleiter bestätigt. Auch sie sind überzeugt, daß der Kurs einen entscheidenden Einfluß auf das Wissen der Teilnehmer ausübt.

Die sechs Kursleiter stehen dem Kurs unter den von ihnen getroffenen Durchführungsmodi für die schulpraktische Ausbildung von Lehrern oder Studenten außerordentlich positiv gegenüber. Sie befürworten weiterführende Kurse mit ähnlicher Zielsetzung und erhoffen sich davon eine sinnvolle Neuorientierung der Lehreraus- und -weiterbildung.

Die Kursleiter der Studentenklassen weisen mit aller Deutlichkeit darauf hin, daß die Integration des Kurses in den Ausbildungsplan didaktisch gut überlegt werden muß. Die Eigenerfahrung des Studenten mit sozialpädagogischen Prozessen und Phänomenen kann durch diesen Kurs nicht ersetzt werden. Diese Erfahrung mit in den Kurs zu integrieren, wird als ein wesentliches Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Kurs betrachtet.

Die Kursleiter der Fortbildungsklassen stehen dem Kurs generell skeptischer gegenüber als die Kursleiter der Studentenklassen. Wohl erkennen sie die Notwendigkeit der durch die Programmgestalter aufgeführten Kursziele, auch betrachten sie diese Art und Weise der Dokumentation von Unterricht als absolut notwendig, sie sehen jedoch aufgrund struktureller Schwierigkeiten im Rahmen Ihrer Fortbildungsmöglichkeiten keine großen Chancen für eine adressatenspezifische didaktische Umsetzung des Kursangebotes.

Wo auf der einen Seite den sechs Filmfolgen größtes Lob-entgegengebracht wird, werden auf der anderen Seite gegenüber dem Studienmaterial kritische Einwände laut. Man vermißt im Studienmaterial selbst den Theorie-Praxis-Bezug, d.h. es wird den Anforderungen, die ihm im Rahmen des Medienverbunds zukommen, nicht gerecht. Begründung hierfür sind nicht nur Schwierigkeiten mit einzelnen Texten (zu viele Fremdwörter, undeutliche Darstellung), sondern man äußert sich einzelnen Aufsätzen gegenüber mit vielen Vorbehalten. So wird etwa von einem Kursleiter vorgebracht, daß sich ein einheitlich wissenschaftstheoretischer oder anthropologischer Standpunkt kaum erkennen lasse und sich die einzelnen Aufsätze häufig in ihren Intentionen widersprächen.

9. Vergleichende Darstellung der Ergebnisse in Teil I und II

Es stellt sich abschließend die Frage, welche praktische Konsequenzen aus den vorangegangenen theoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnissen für die Unterrichtsforschung sowie die schulpraktische Aus- und Weiterbildung von Lehrern ableitbar sind. Wie können diese sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden, in Kenntnis ihrer begrenzten Erklärungsmöglichkeiten und unter Berücksichtigung ihrer immanenten Widersprüchlichkeiten 'positiv' auf aktuelle Trends und Verlaufsformen hin diskutiert werden, um mittelbaren sowie unmittelbaren Anforderungen von Forschung und Lehre gerecht zu werden? Diese sehr zentrale Frage soll nachträglich in mehr programmatischer Absicht diskutiert werden.

9.1 Das Dilemma zwischen Forschungsinteresse, Forschungsmethode und Forschungsinstitution

Aus den Ausführungen über das Institut für Unterrichtsmitschau in Teil I, Kapitel 3 wird deutlich, daß sie nach zwei formalen Merkmalen unterschieden werden können. Es sind dies ein mehr 'theoretischer' - im Gegensatz zu einem mehr 'praktischen' Tätigkeitsbereich. So muss der Sozialwissenschaftler der Unterrichtsmitschau zum einen darum bemüht sein, unterrichtsrelevante Faktoren und Phänomene im unterrichtlichen Geschehen aufzuheilen, zu 'entdecken', d.h. seine Tätigkeit erstreckt sich auf das Finden und Überprüfen von theoretischen Zusammenhängen bezüglich Unterricht. Vorrangiges Ziel in diesem Bereich der Tätigkeit ist demzufolge die Theorie. Gemäß des Ausbildungsanspruchs und -auftrags des Instituts bemüht man sich auf der anderen Seite jedoch auch darum, Erkenntnisse und Ergebnisse dieser theoretischen Arbeit medial umzusetzen und anzuwenden. In diesem Bereich der Tätigkeit kommt es also primär auf die Erreichung ganz konkreter Ziele an, im Beispiel der 'Unterrichtsanalyse'

auf die konkrete Realisierung der auch im Studienmaterial aufgeführten Kursziele. Bei dieser eher praktischen, gestaltenden Tätigkeit werden selbstverständlich sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungen berücksichtigt, und es wird versucht, sich in der Tätigkeit auf die spezifischen Bedürfnisse und Interessenlagen der Adressaten einzustellen. Man muss sich jedoch im Klaren darüber sein, daß dies keine Forschungsarbeit im eigentlichen Sinne ist. Die Ergebnisse dieser Arbeit jedoch kommen in der schulpraktischen Arbeit wiederum zum Tragen. Sie sind Ergebnis gezielter, subjektiven Handelns mit allen Merkmalen persönlichkeitspezifischer Arbeit. An dieser Stelle sei daran erinnert, daß die empirisch-analytische Wissenschaftsauffassung den Begriff des 'Handelns' nur als außerwissenschaftliches Handeln konstituiert, d.h. nicht die Tätigkeit des Forschers und die Auswirkungen dieser Tätigkeit auf den Untersuchungsbereich innerhalb eines praktischen Lebenszusammenhangs mit einbezieht.

Wenn im folgenden diese formale Trennung gemacht wird, so nicht deshalb, weil die interagierenden Prozesse zwischen den beiden Bereichen übersehen werden, sondern weil damit die oben erwähnte Problematik der Anwendbarkeit empirisch gewonnener Daten auf die Forschungspraxis zum einen sowie den schulpraktischen Ausbildungsbereich zum andern deutlicher, und damit auch verständlicher hervorgehoben werden kann.

9.1.1 Die Bedeutung der Ergebnisse von Teil I und II für den 'theoretischen' Tätigkeitsbereich des Instituts für Unterrichtsmitschau

Da der Unterrichtsmitschau-Ansatz von Schorb das unmittelbare Interesse an der Analyse konkreter Unterrichtsinhalte für die Forschung sowie die schulpraktische Ausbildung von Lehrer deutlich artikuliert und damit Analyse von Unterricht langfristig zur gemeinsamen Grundlage von Forschung, Lehre und Studium anvisiert, kommt die Unterrichtsmitschau nicht umhin, die Frage nach der "Effizienz" dieses Kurses 'Unterrichtsanalyse' für die Lehrerausbildung zu stellen. Auch stellt sich hier die Frage, nach welchen Verfahren oder methodischen Regeln

empirisch gefundene Ergebniswerte rückgeführt werden können in einen weiteren, allgemein-theoretischen Forschungsprozeß des Instituts. Mit dieser Fragestellung wird jedoch eine Problematik aufgeworfen, welche bereits in Teil I, Kapitel 2,3 angesprochen wurde, nämlich das Problem der Rückführung gewonnener Daten in die Theorie. In diesem Falle handelt es sich um die Rückführung einerseits von empiristisch gewonnenen Daten, andererseits von Einzelergebnissen, welche auf der Ebene subjektiver Erfahrung beruhen. Damit ergibt sich also die zusätzliche Schwierigkeit, Daten näher zu betrachten, die mit einer der Zirkularität überführten Methode gewonnen wurden.

Das Problem der Rückführung empiristisch gewonnener Daten scheint ein bis heute unlösbares Problem zu sein. Das wird etwa auch von Vertretern der Aktionsforschung indirekt eingestanden, wenn von ihnen erwähnt wird, daß Phasen der empirischen Analyse und Phasen pädagogischen Handelns zeitlich und räumlich strikt voneinander getrennt werden müssen. Klafki sieht eine mögliche Lösung darin, Voraussetzungen zu schaffen, welche im Rahmen eines Forschungsprojektes auf der Grundlage der Aktionsforschung festlegen, in welchem Phasenabschnitt verpflichtend die Prinzipien empirisch-analytischer Methodologie berücksichtigt werden.¹¹⁵⁾ Damit wird auch von Vertretern dieser Wissenschaftsauffassung das Unvermögen artikuliert, den Widerspruch innerhalb der kritisierten Wissenschaftsdisziplin aufzuheben. Ihre Schwierigkeiten werden auch dadurch deutlich, daß ihr Forschungsinteresse direkt die Beeinflussung praktischer Lebenszusammenhänge intentiert, in dem Bewußtsein, daß gerade dafür ein methodisches Instrumentarium fehlt. "Wenn mir die kritische Chance

115) Siehe dazu: KLAFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld
In: Z.f.P. 19, 1973, S. 487-516

der Aktionsforschung dennoch real erscheint, dann weniger in dem Sinne, daß mit ihr eigentliche Gegeninstitutionen zur Gesellschaft entstünden. Vielmehr scheint mir im Ansatz von Aktionsforschung ein Appell an gemeinsames Handeln, an das Aktivwerden der Feldsubjekte virulent, der auch bei 'Status-quo-Projekten' wirksam werden kann. Abstrakt ausgedrückt: Wenn Aktionsforschung als neuer Modus manipulativer Verfügungsinteressen von Wissenschaft erscheint, so produziert dieses neue Paradigma Folgeprobleme, die in Richtung von Bewußtmachungsprozessen und Aktivierungsanstößen wirken und ihrerseits wiederum erst durch neue Integrationsmechanismen abgefangen werden müßten." 116)

Für die aktuelle Situation sozialwissenschaftlicher Forschungsinstitutionen ergibt sich in Anbetracht dieser anstehenden, scheinbar unlösbaren Problembereiche die Notwendigkeit, selbst einen 'Gesamtrahmen' zu entwerfen, welcher sich konstitutiv für das verbindliche praktische Handeln auf dem theoretischen Tätigkeitsbereich erweist. In Teil I wurde der Versuch gemacht, den mehr theoretischen Forschungsprozeß von Schorb vom Methodischen her formal in eine Ebene des 'Begründungszusammenhangs' sowie eine Ebene des 'Entdeckungszusammenhangs' zu gliedern. Dabei wurde hervorgehoben, daß sich der Forschungsansatz auf der Ebene des 'Entdeckungszusammenhangs' der Methode der 'phänomenologischen Reduktion' bedient, auf der Ebene des 'Begründungszusammenhangs' mehr empirisch-analytischer Methoden.

Diese Trennung soll im folgenden auf die obig gestellte Frage übertragen und am Beispiel der Evaluation zum Grundkurs 'Unterrichtsanalyse' diskutiert werden.

Auch die Kursziele des Grundkurses 'Unterrichtsanalyse' bewegen sich formal auf den beiden genannten Ebenen. So wurde zum einen der Kurs Teilnehmer mit Hilfe von Beobachtungsmethoden angeleitet, Phänomene des Unterrichts zu entdecken, sich selbst für den Unterricht zu sen-

116) MOSER, H.: Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung
In: Z.f.P. 3, 1976, S. 367

sibilisieren. Die methodische Vorgehensweise unterscheidet sich hierbei nur unwesentlich von den methodischen Überlegungen der angesprochenen 'phänomenologischen Reduktion'. Diese methodische Vorgehensweise ließ sich in beiden Teilen von dem Modell der Zwei-Komponenten des Unterrichts leiten, d.h. jegliche sich als notwendig erweisende Reduktion, Selektion, Einschränkung wurde aus dem Gesichtspunkt dieser zwei Komponenten vorgenommen und gesehen. Wie aus den Ausführungen auf Seite 45 ff zu entnehmen ist, muss dieses Modell weniger als statisches Unterrichtsgerüst angesehen werden, sondern vielmehr als ein noch unvollständig und damit ergänzungswürdiges Interpretationsschema für die Erhellung unterrichtlicher Vorgänge.

Wenn nun im Zusammenhang mit vorliegendem Problem die Frage nach dem Rückführungsmodus der Evaluationsergebnisse in ein weiterführendes Forschungsdesign gestellt wird, so drängt es sich geradezu auf, all diese Daten näher zu betrachten, welche auf der Ebene des 'Entdeckungszusammenhanges' Aktualität besitzen. Selbstverständlich wird hierbei nicht nach strengen methodischen Standards vorgegangen. Vielmehr sollte die Planung in Anlehnung an die artikulierten Sichtweisen des Zwei-Komponenten-Modells überwiegend strukturell gesehen werden.

Konkretisiert würde dies bedeuten, daß all jene Ergebnisse der Begleituntersuchung näher betrachtet werden, welche die Ebene des 'Entdeckungszusammenhanges' tangieren, d.h. zum Beispiel all die Ergebnisse, welche sich auf den 'Sensibilisierungserfolg' der Teilnehmer auf unterrichtliche Phänomene und Prozesse beziehen. Wie man aus der Gesamtzusammenfassung S. 153 entnehmen kann, sind dies:

1. Sensibilisierung der Teilnehmer auf die 'Schicht der Basisfaktoren',
2. Hinführung der Teilnehmer zu einer mehr neutral-distanzierten Beschreibung unterrichtlicher Phänomene und -Prozesse,
3. Sensibilisierung der Teilnehmer auf die Komplexität-, Prozessualität- sowie Vielschichtigkeit des Unterrichts.

Da in den angesprochenen Beispielen von einem 'Erfolg' gesprochen werden kann, läßt sich folgern, daß hier mit Hilfe der 'phänomenolo-

gischen Reduktion' signifikante Sachverhalte gefunden wurden, die in ihrer medialen Umsetzung in der Lage sind, bei Kursteilnehmern in ihrer Unterrichtsrelevanz erkannt zu werden, was sich in einem höheren Sensibilisierungsgrad für diese Phänomene niederschlägt. Diese Ergebnisse sind Beleg dafür, daß zukünftig der methodischen Vorgehensweise an unterrichtliche Prozesse mit Hilfe der 'phänomenologischen Reduktion' vermehrte Aufmerksamkeit entgegengebracht werden muß. Es kann vermutet werden, daß es mit ihrer Hilfe gelingt, die Komplexität, Prozeßhaftigkeit sowie Vielfältigkeit unterrichtlichen Geschehens aufzuhellen und für Forschung und Lehre verfügbar zu machen.

Dieser Zusammenhang, hier lediglich angedeutet, müßte im Rahmen weiterer Untersuchungen näher analysiert werden - denn es zeichnet sich ab, daß diese Form der Ausbildung in zunehmendem Maße einen Stellenwert innerhalb schulpraktischer Ausbildungskonzeptionen erhält.

Die Rückführung der Untersuchungsergebnisse auf die Ebene des 'Begründungszusammenhangs' ist praktisch nicht zu leisten, denn einerseits lassen die empirisch-analytischen Sozialwissenschaften aufgrund ihres Selbstverständnisses nur schwerlich eine Bezugnahme zu modellhaften Voraussetzungen mit globalem Charakter wie im Falle des Zweikomponenten-Ansatzes zu, sondern sind zur Überwindung kleinerer theoretischer Bereiche in hypothetischer Formulierung geeignet, andererseits waren in der Untersuchung Fragestellungen dieser Art nicht von vornherein intendiert. Im Gegensatz zur Rückführungsproblematik auf der Ebene des 'Entdeckungszusammenhangs' lassen sich mit vorliegenden Ergebnissen zum 'Begründungszusammenhang' keine Aussagen machen.

9.1.2 Die Bedeutung der Evaluationsergebnisse zum Grundkurs für den 'praktischen' Tätigkeitsbereich des Instituts für Unterrichtsmitschau

Auf dem 'praktischen' Tätigkeitsbereich stellt sich die Frage nach der 'Anwendbarkeit' der Untersuchungsergebnisse anders, denn hier sieht sich der Sozialwissenschaftler einem unausweichlichem Handlungsdruck ausgesetzt. Er wird angehalten, im Bewußtsein der ange-

sprochenen Schwierigkeiten zu handeln - sprich Vorschläge zu unterbreiten oder vorgegebenen Produktionsterminen gerecht zu werden. Im Rahmen dieses Entscheidungszwanges greift der Sozialwissenschaftler auf all jene Hilfestellungen zurück, welche den offenkundigen, praktischen Anforderungen in irgendeiner Weise gerecht werden könnten. So stützt er sich nicht nur auf empirisch 'gesicherte' Daten, sondern mißt auch Vorschlägen anderer oder Erfahrungsberichten mit ähnlicher Problemstellung Aufmerksamkeit bei.

Auch zum Zeitpunkt der Planung des Grundkurses spielten solche Erfahrungswerte eine Rolle, ja vielfach konnte nur auf sie zurückgegriffen werden, da gerade im Bereich der empirisch-analytischen Wissenschaften, aufgrund ihrer 'Abstraktheit', unmittelbare Zusammenhänge nicht aufgezeigt werden konnten.

Welche Konsequenzen ergeben sich denn nun für den 'praktischen' Tätigkeitsbereich des Instituts für Unterrichtsmitschau aufgrund der Evaluationsergebnisse? Diese Frage soll nachfolgend eingehender behandelt werden.

9.2 Konkretisierung der Evaluationsergebnisse zwecks Standortbestimmung und weiterführender Diskussion für den schulpraktischen Ausbildungsbereich von Lehrern

Gehen wir davon aus, daß auf der Ebene des 'praktischen' Tätigkeitsbereichs allen Informationen und Daten der Untersuchung zum Grundkurs Aufmerksamkeit entgegengebracht werden muß, so stellt sich die Frage, welche Daten in Anlehnung an die in Teil I erörterten Sachverhalte für den schulpraktischen Ausbildungsbereich von Lehrern Relevanz haben. Mit dieser Frage wird der Sozialwissenschaftler jedoch angehalten, ein Werturteil abzugeben, d.h. er muß Stellung beziehen. Gesteht er sich die in Teil I und II aufgeführten Widersprüchlichkeiten ein, so kommt er nicht umhin, seinen persönlichen praktischen Beitrag der schulpraktischen Ausbildung von Lehrern zu reflektieren. Diese Über-

legung zwingt ihn zur Auseinandersetzung mit der Theorie-Praxis-Problematik, die explizite Formulierung seines Erkenntnisinteresses sowie seines Wissenschaftsverständnisses wird aktuell. Gesteht er sich die Schwierigkeiten der empirisch-analytischen Sozialwissenschaften ein, so wird es für ihn auch eine moralische Frage, in welcher Offenheit er der zukünftigen Lehrerschaft davon berichtet.

Mit dieser notwendig zu fordernen Offenheit bestätigt er aber die Ungelöstheit der Theorie-Praxis-Problematik. Nach wie vor ist die Frage zu beantworten, wie die mittels der Methode der 'phänomenologischen Reduktion' gewonnenen Kategorien und die mit empiristischen Methoden erhaltenen Daten miteinander zu verbinden sind, und welche pragmatischen Schlüsse daraus für den eigentlichen Anwendungsbereich wie dem der schulpraktischen Ausbildung von Lehrern zu ziehen sind.

Die hier durchgeführte forschungspragmatische Trennung von 'Entdeckungszusammenhang' und 'Begründungszusammenhang' und die damit verbundenen Schwierigkeiten, empirische Daten auf irgendein System von Aussagen, sei dies ein 'Modell' oder eine 'Theorie', zurückzuführen, bedürfen einer Lösung, die der Rechtfertigung konkreter und organisierter Ausbildungsmaßnahmen dient. Bei der Suche nach einer weiterführenden Antwort muß man sich an dem gegenwärtigen Stand der wissenschaftstheoretischen Diskussion über die Beziehung von 'Entdeckungs'- und 'Begründungszusammenhang' sowie zwischen empirischer Basis und theoretischer Systematisierung orientieren. Generell wird in der modernen wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung empirisch-analytischer Tradition die Unterscheidung der beiden 'Zusammenhänge' nicht mehr aufrechterhalten, wohl aber noch für das Verhältnis von Hypothesengewinnung und Hypothesenbestätigung.¹¹⁷⁾ Zudem ist daran zu erinnern, daß innerhalb der empirisch-analytischen Richtung die Bedeutung der Forschungstätigkeit im Entdeckungsbereich

117) siehe dazu: STEGMÜLLER, W., 1974

niemals bezweifelt wurde; negiert wurde nur ihre Erkenntnisfunktionalität für die Begründung und Gültigkeit von wissenschaftlichen Aussagen. Von da aus betrachtet ist die aufrecht-erhaltene Trennung der Zusammenhänge in den Sozialwissenschaften partiell überholt. Dies bedeutet aber nicht, daß die Übertragung des derzeit vertretenen sogenannten 'nonstatement view' auf die empirischen Sozialwissenschaften als willkommenes Überbordwerfen unerwünschten Balastes ohne weiteres möglich wäre. "Der 'non-statement view' macht u.a. eine Voraussetzung, die gerade in den Sozialwissenschaften absolut nicht erfüllt ist - das Verfügen über einen gesicherten Kern von theoretischen Aussagen für einen bestimmten Anwendungsbereich. Was wir in den Sozialwissenschaften als theorieartige Fragmente vorliegen haben, sind bestenfalls Modellentwürfe, deren allgemeine Geltung zur Überprüfung ansteht."¹¹⁸⁾

Gleichwohl lassen sich analog zur Berücksichtigung der veränderten Entwicklung in der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie Bestimmungen für den reflektierten Umgang mit empiristisch gewonnenen Daten angeben, die zugleich auf den pragmatischen Bezug verweisen. Die einzelnen Begründungsschritte können sicherlich an dieser Stelle nicht ausgeführt werden, sondern nur eine exemplarische Veranschaulichung liefern. Wenn man davon ausgeht, daß die materiale Grundlage für die empirisch-analytische Wissenschaftstheorie die konkrete Forschungstätigkeit der Naturwissenschaften - und hier bevorzugt der exakten Naturwissenschaften - ist, dann reflektiert die Wissenschaftstheorie das Vorgehen der Naturwissenschaften und versucht die Fülle der vorhandenen Aussagen über den Forschungsgegenstand sowie die verschiedenen Erkenntnismethoden in einem allgemein gültigen Begründungszusammenhang darzustellen. In diesem Begründungszusammenhang werden die invarianten Naturphänomene und Naturprozesse

118) KUTSCHER, A.: Das Verhältnis von Hypothesengewinnung und Hypothesenbätigung zur Theorieentwicklung

Im Manuskript: 1975, S. 17

und die Art, über sie zu verfügen, formalisiert. Grundlage dafür ist der instrumentell vermittelte und kontrollierte Zugang zur Natur. Die Möglichkeit, invariante Beziehungen zwischen Naturgegenständen festzustellen und somit allgemeingültige Erkenntnisse zu erhalten, hängt also von einem verallgemeinerten Zugang zur Natur ab, d.h. von einem instrumentellen Zugang, denn nur insoweit sind die Erkenntnisse vom Subjekt des Forschers im Sinne des modernen physikalischen Weltbildes unabhängig. Zugleich impliziert dieser Zugang einen praktischen Zweck, der sich aus spezifischen Bedürfnissen der Naturbeherrschung ableitet und in der instrumentellen Vorgehensweise realisiert wird.

Dementsprechend muß man sagen, daß das Vorgehen der empirischen Sozialwissenschaften, das die Gültigkeit von wissenschaftlichen Aussagen ebenfalls von einem verallgemeinerten und somit instrumentellen Zugang zum Gegenstand - in diesem Fall zum Menschen - abhängig macht, nur im gleichen Ausmaß zu allgemeinen Erkenntnissen gelangen kann, die allgemeine Gültigkeit ihrer 'phänomenologisch' gewonnenen Begrifflichkeit in einem Atemzug bzw. in einem Vorgang begründen. 119) Dieses hier nur angedeutete Problem hat zur Folge, daß in den Sozialwissenschaften nur instrumentelle Aussagen über Verhältnisse zwischen Objekten gemacht werden können. Diese Verhältnisse werden aber durch die allgemein durchgesetzten sozialen Mechanismen in der Gesellschaft und die standardisierten Maßnahmen im Rahmen organisierter Erziehung und Bildung determiniert. Die empirische Sozialwissenschaft kann solche Verhältnisse zum Teil als invariant aufzeigen und in dem Ausmaß begrifflich kennzeichnen, wie das Forschungsvorgehen und das Forschungsinstrumentarium die einzelnen konkreten Beeinflussungsprozesse - zum Beispiel im Unterricht - verallgemeinern. Vom Standpunkt der schulpraktischen Verwendung solcher Aussagen in der Lehrerbildung oder im Unterricht ist es dann keine Frage mehr, ob sich die Gültig-

119) siehe dazu: DICK, K.: Wenn PY dann O (Die Ausführungen zur Generalisierbarkeit von sozialwissenschaftlichen Aussagen Heidelberg, 1972, S. 28 ff

keit der Aussagen 'theoretisch' begründen läßt - eine derartige Theorie müßte die Unveränderbarkeit sozialer Verhältnisse begründen -, sondern ob die Aufrechterhaltung der verallgemeinerten Beeinflussungsprozesse wünschenswert ist oder nicht, und ob ihre Fortschreibung in der künftigen Ausbildung durchführbar ist oder nicht. An die Stelle des Versuches einer Modell- oder Theorieentwicklung schulischer Instruktion müßte dann die Entwicklung von Reformperspektiven oder die instrumentelle Optimierung und Differenzierung bestehender Unterrichtszielsetzungen treten.

LITERATURVERZEICHNIS:

- ACHTENHAGEN, F.: Methodologische Probleme empirischer Begleituntersuchung. In: Z.f.P., 1/73
- AURIN, K.: Das Dilemma pädagogischer Begleitforschung. In: Z.f.P., 1/73
- BACHMAIR, G.: Unterrichtsanalyse, Weinheim 1974
- BECKER, E.: Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie und als Projektwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse. In: Studentische Politik, Heft 5, 1971
- BECKMANN, H.K.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für die Reform der Lehrerbildung. In: Z.f.P., 10. Beiheft 1971
- BENNER, D.: Erziehung und Emanzipation, Pädagogische Rundschau, 1970
- BOFINGER, J., STIEGER, P.: Evaluation des Kurses 'Spracherziehung' im Kanton Solothurn in der Woche vom 9. bis 13. Juli 1973. Im Manuskript, München 1973
- BRUNNER, R.: Training des Lehrerverhaltens, unveröffentlichte Dissertation, München 1975
- BÜTTNER, H.: Von der Unterrichtsbeobachtung zur Unterrichtsanalyse. In: H. Holstein, H. Büttner: Die Erfassung von Unterricht durch Analyse, Ratingen 1972
- BÜTTNER, H.: Zur Durchführung von strukturtheoretischer Unterrichtsanalyse. In: H. Holstein, H. Büttner: Die Erfassung von Unterricht durch Analyse, Ratingen 1972
- BULLENS, H.: Probleme und Widersprüchlichkeiten im empirisch-analytischen Standpunkt: Reduktion und Tatsachenbericht. Im Manuskript, München 1974
- CAMPBELL, D. T., STANLEY, J. L.: Experimental and quasiexperimental designs for research in teaching. In: Gage, N.L., Handbook of research in teaching, Chicago 1963
- DESCHLER, H.P.: Theorie und Technik der Unterrichtsmitschau, München 1974
- DICK, F.: Kritik der bürgerlichen Sozialwissenschaften, Bremen 1974
- DICK, F.: Wenn PY dann Q, Heidelberg 1972
- DÖRING, K.W.: Lehrerverhalten und das Konzept der Unterrichtstechnologie In: Z.f.P., Jg. 20, 1974, H. 2
- DÖRING, K.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Weinheim 1970
- ECKSTEIN, B.: Der Begriff der Hochschuldidaktik. In: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte, Frankfurt a.M. 1972, Kap. I

- GAGE, N. L.: Paradigms for Research on Teaching. In: Ingenkamp K. (Hrsg.) Handbuch der Unterrichtsforschung I, Weinheim 1970
- GETZELS, J.W., JACKSON, P.W.: The teacher's personality and characteristics. In: Gage, N.L. (Hrsg.), Handbook of research on teaching, Chicago 1963
- GSTETTNER, P.: Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung - Analyse einiger Kommunikationsprobleme. In: Z.f.P., 3/76
- HABERMAS, J.: Theorie und Praxis, Frankfurt 1971
- HAEBERLIN, U.: Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. In: Z.f.P., Jg. 21, 1975, H. 5
- HEIMANN, P.: Pädagogische Theorie und 'Praktikum'. In: Pädagogik, Nr. 7, Jg. 3
- HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, 1962
- HEIPCKE, K.: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Unterrichtsforschung. In: K. Ingenkamp (Hrsg.), Handbuch für Unterrichtsforschung, Weinheim 1970
- HERMANN, T.: Über einige Einwände gegen die nomothetische Psychologie. In: Z. f. Sozialpsych. 1971, H. 2
- HOLSTEIN, H.: Strukturtheoretische Unterrichtsanalyse als Totalerfassung von Unterricht. In: Holstein, H., Büttner, H.: Die Erfassung von Unterricht durch Analyse, Ratingen 1972
- HOLSTEIN, H.: Unterrichtsmitschau in der Lehrerbildung. In: Lehrmittel aktuell 2/76
- HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis (Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung), Frankfurt a.M. 1973
- HOLZKAMP, K.: Kritische Psychologie, Frankfurt 1972
- HOPF, W.: Zum Problem der "Konstruktion" eines Gegenstandes. Im Manuskript, München 1976
- HOPF, W.: Das Dilemma empiristischer Schulangstforschung. Im Manuskript, München 1976
- HÜLST, D., TJADEN, K., TJADEN-Steinhauer, M.: Methoden der Gesellschaftsanalyse, Frankfurt a.M. 1966
- KLAFFI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Z.f.P., 1973, H. 19
- KOCH, J.J.: Lehrer, Studium und Beruf, Ulm 1972
- KUTSCHER, A.: Das Verhältnis von Hypothesengewinnung und Hypothesenbestätigung zur Theorienentwicklung. Im Manuskript. 1975

- LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim 1961, S. 26
- LOUIS, B.: Unterrichtliche Steuerung und Selbständigkeit des Denkens, München 1974
- LOUIS, B.: 'Zuverlässigkeit' menschlicher Wahrnehmung - Ergebnisse aus dem Forschungsgebiet der "sozialen Wahrnehmung". In: A.O. Schorb, B. Louis, Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, München 1975
- LOUIS, B.: Übernahme didaktischer Intentionen durch Schüler. In: A.O. Schorb, B. Louis, Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, München 1975
- LOUIS, B.: Funktion und Prognose unterrichtlicher Phänomene für Forschung und Lehre. In: A. O. Schorb, B. Louis, Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, München 1975
- MASSING, O.: Adorno und die Folgen, Neuwied 1970
- MENCK, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion, Frankfurt a.M. 1975
- MINSEL, W.R., MINSEL, B.: Lehrertraining - Möglichkeiten und Probleme. In: Nickel, H., Langhorst, E. (Hrsg.), Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie, Bern/Stuttgart 1973
- MOLLENHAUER, K., RITTELMAYER, Ch.: "Empirisch-analytische Wissenschaft" versus "Pädagogische Handlungsforschung": eine irreführende Alternative. In: Z.f.P., Jg. 21, 1975, H. 5
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaft, München 1975
- MOSER, H.: Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung. In: Z.f.P., Jg. 22, 1976, H. 3
- MÜHLEN, G.: Filmsprache und Wirklichkeit, München 1976 (in Druck)
- OPP, K.: Methodologie der Sozialwissenschaften, Reinbeck 1970
- POPP, W.: Probleme und Methoden der Unterrichtsforschung. In: Dohmen, G., Maurer, F., Popp, W. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970
- PAINTER, W.L.: Production an use of classrooms on film versus traditional observation in teacher education, Ohio 1961

- ROTH, J.: Zur Effizienz schulpraktischer Studien. Unveröffentlichte Dissertation, München 1975
- ROTH, H.: Situation und Auftrag der Pädagogischen Hochschulen. In: Die Deutsche Schule, Jg. 55, Hannover 1963
- ROTH, H.: Universität und Pädagogische Hochschule. In: Die Deutsche Schule, Jg. 50, Hannover 1958
- RUMPF, H.: Die unbefragte Feinstruktur von Unterrichtsinhalten. In: Schulwissen, 1971
- ROTH, L. (Hrsg.): Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung, Auswahlreihe B.21, Hannover ect. 1969
- SCHORB, A.O.: Unterrichtsanalyse und Unterrichtstheorie. In: Lehrerkolleg Unterrichtsanalyse, Teil I, München 1972
- SCHORB, A.O.: Die Unterrichtsmitschau in der Praxis der Lehrerbildung, Bad Godesberg, 1965
- SCHORB, A.O.: Die Unterrichtsmitschau in der pädagogischen Ausbildung und Forschung. In: Müller, G., Schul- und Studienfernsehen 1966, Weinheim, Berlin, 1967
- SCHORB, A.O.: Filmdokumente in der Unterrichtsforschung. In: Paedagogica Europaea, Braunschweig 1967
- SCHORB, A.O.: Die Unterrichtsmitschau in der Hochschulpädagogik und der Lehrerbildung. In: Didactica, 3, 1967
- SCHORB, A.O.: Unterrichtsmitschau. In: H. Heinrichs (Hrsg.), Lexikon der audiovisuellen Bildungsmittel, München 1971
- SCHORB, A.O., LOUIS, B., ZIEROFF, U.F.: Phänomenkatalog zur Archivierung von Unterrichtsdokumenten. In: Unterricht heute, 9, 1971
- SCHORB, A.O.: Filmdokumente in der Unterrichtsforschung. In: G. Dohmen, F. Maurer, W. Popp (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970
- SCHORB, A.O.: Leitbegriffe in der Unterrichtsforschung. In: Schorb, A.O., Louis, B.: Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, München 1975
- SCHORB, A.O.: Das Zwei-Komponenten-Modell und seine Bedeutung für die Unterrichtsforschung. Im Manuskript, München 1976
- SCHORB, A.O.: Unterrichtsanalyse und Unterrichtstheorie. In: Schorb A.O., Louis, B.: Unterrichtsanalyse, ein Grundkurs im Medienverbund, München 1975

- SCHORB, A.O.: Das notwendige Ende der Lektion in der Lehrerbildung. In: Schorb, A.O. (Hrsg.): Schule und Lehrer an der Zeitschwelle, Stuttgart 1962
- STEGMÜLLER, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Stuttgart 1969
- STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Bd. I, Wissenschaftliche Erklärung und Begründung Berlin ect. 1969
- STEGMÜLLER, W.: Aufsätze zur Wissenschaftstheorie, Darmstadt 1974
- STUFFLEBEAM, D.L.: Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, Ch. (Hrsg.) Evaluation, München 1972
- SUMMERS, G.F. (Ed.): Attitude Measurement, Chicago 1970
- TAYLOR, CH.: Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen, Frankfurt a.M. 1975
- ULICH, K. (Hrs.): Aktuelle Konzeptionen der Hochschuldidaktik, München 1975
- WELLMER, A.: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt 1975
- WELLENREUTHER, M.: Handlungsforschung als naiver Empirismus? Für ein flexibles Modell "theoretischer" Handlungsforschung. In: Z.f.P., Jg. 1976, H. 3

1. Der folgende Film zeigt einen Ausschnitt aus dem Rechenunterricht eines ersten Schuljahres der Grundschule.

Aufgabe: Schreiben Sie bitte alles auf, was Ihnen in irgendeiner Weise bedeutsam zu sein scheint.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3. Der nachfolgend gezeigte Lektionsausschnitt der 7. Klasse einer Hauptschule behandelt im Fach Sozialkunde das Thema 'Todesstrafe'. Der Lehrer, ein Hochschullehrer, hat diese Schulklasse vorher noch nie gesehen.

Aufgabe: Ihre Aufgabe besteht darin, selber ein Kategoriensystem zu entwickeln, mit dessen Hilfe man die Reaktionen dieses Lehrers auf Schülerbeiträge einschätzen könnte. Die Reaktionen des Lehrers können als reine Rückmeldung (Bestätigung oder Ablehnung) und/oder als Massnahme indirekter Steuerung betrachtet werden.

This image shows a full page of handwriting practice paper. It features multiple sets of horizontal dashed lines spaced evenly down the page, providing a guide for letter height and placement. The background is white, and the lines are light gray or blue. There is no text or other markings on the page.

L E R N T E S T

1. Unterrichtsmitschaudokumente eignen sich grundsätzlich für die Lehrer-
aus- und-weiterbildung,

denn,

- a) durch die gleichzeitige Aufzeichnung des Unterrichts mit drei Kameras ist eine objektive Dokumentation gewährleistet.
- b) Kinder fühlen sich durch die Beobachtung versteckter Kameras weit weniger beeinträchtigt als durch dem Unterricht beisitzende Hospitanten.
- c) diese Art der Unterrichtsbeobachtung ermöglicht zwar nicht die Wiedergabe 'reiner Objektivität', gewährleistet jedoch eine unbegrenzte Möglichkeit der gezielten Wiedergabe gewünschter Unterrichtsausschnitte.
- d) durch die Aufzeichnung von Unterrichtslektionen können schlechte Beispiele weitgehend ausgeschlossen werden.
- e) diese Art unterrichtlicher Aufzeichnung ermöglicht dem Betrachter, subjektive soziale Wahrnehmungsstrukturen, welche seine Sichtweise von Unterricht verfälscht, systematisch aufzudecken und abzubauen.

- | | | |
|---|--------------------------|--|
| 1 | ☐ | alle Sätze sind richtig |
| 2 | ☐ | die Behauptung ist falsch, die Begründung richtig |
| 3 | ☐ | die Behauptung ist richtig, die Begründungen a), c) und d) jedoch falsch |
| 4 | ☐ | die Behauptung ist richtig, die Begründungen a) und d) jedoch falsch |
| 5 | ☐ | die Behauptung ist falsch, die Begründungen a) und d) ebenfalls |

2. Didaktische Absichten des Lehrers richten sich bevorzugt nach den Interessen der Schüler,

denn

das konkrete unterrichtliche Geschehen lässt sich nur aus dem Zusammenspiel zweier nicht aufeinander rückführbarer Komponenten erklären.

- 1 ☐ beide Sätze sind richtig
- 2 ☐ die Behauptung ist richtig, die Begründung jedoch falsch
- 3 ☐ beide Sätze sind falsch
- 4 ☐ die Behauptung ist falsch, die Begründung jedoch richtig
- 5 ☐ beide Sätze sind richtig, aber die Begründung falsch

3. Es gibt immer wieder Schüler, welche mit gespaltener oder wechselnder Zuwendung und Aufmerksamkeit dem Unterricht folgen. Welche Ursachen könnte dies Ihrer Ansicht nach haben?

- a) 'Schulstarke' Schüler sind in jedem Fall leichter für den Unterricht zu motivieren wie 'schulschwache' Schüler.
- b) es gibt grundsätzlich keine Unterrichtsinhalte, keine allgemeingültige Didaktik, welche alle Schüler gleich intensiv motivieren könnte.
- c) Aufmerksamkeitsschwankungen oder -spaltungen gehören zu den normalen Erscheinungen menschlichen Lebens und sind deshalb auch in der Schule anzutreffen.
- d) auch wenn heute behauptet wird, die Schule sei im wesentlichen mittelschichtorientiert, muss erkannt werden, dass 'schulschwache' Schüler aufgrund genetisch bedingter Lernnennungen immer mehr Aufmerksamkeitschwankungen unterliegen als andere.

- 1 ☐ die Sätze b) und c) sind richtig
- 2 ☐ die Sätze a) und c) sind richtig
- 3 ☐ die Sätze b) und d) sind richtig
- 4 ☐ die Sätze a) c) und d) sind richtig

4. Der prozentuale Anteil von Schülern aus der Unterschicht in den Gymnasien ist bis jetzt trotz bildungsplanerischer Reformen und Neuerungen nicht wesentlich gestiegen,

denn

wissenschaftliche Ergebnisse der Sozialisationsforschung belegen, dass Kinder aus unteren Sozialschichten weder leistungsmotiviert noch hinreichend begabt sind.

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| 1 | ☐ | beide Sätze sind richtig, die Begründung stimmt |
| 2 | ☐ | Satz a) ist richtig, Satz b) ist falsch |
| 3 | ☐ | Satz a) ist falsch, Satz b) ist richtig |
| 4 | ☐ | Beide Sätze sind falsch |

5. Welche der folgenden Kritikpunkte und Aussagen über die bestehenden Lehrpläne treffen Ihrer Meinung nach zu?
- a) Fehlen objektiver, rationaler Entscheidungskriterien hinsichtlich der Lehrzielfindung und Lehrplanentscheidung.
 - b) Die bisherigen Lehrpläne berücksichtigen ausschliesslich pädagogisch-psychologische Postulate bei der Festlegung der Lerninhalte, so dass die Fachdidaktik zu kurz kommt.
 - c) Die obersten Bildungsziele schlagen eine Brücke zwischen den Lehrplänen der drei tragenden Schultypen und fördern dadurch die Chancengleichheit.
 - d) Der globale Charakter allgemeiner Bildungsziele erschwert die Konstruktion der Feinlernziele.

Welche der folgenden Antworten ist richtig?

- | | | |
|---|--------------------------|--------------|
| 1 | ☐ | nur a) |
| 2 | ☐ | a) und b) |
| 3 | ☐ | a) und d) |
| 4 | ☐ | b) c) und d) |

6. Der Lehrer ist während des Unterrichts in der Einsetzung von Steuerungsmittel begrenzt,

denn

- a) in der Unterrichtsforschung werden Lehrerimpulse nur auf der experimentellen Ebene analysiert. Im Regelfall zeigt sich dem Lehrer jedoch ein viel komplexeres Unterrichtsgefüge, als dass er auf diese Untersuchungsergebnisse zurückgreifen könnte.
- b) die lernzielorientierte Impulsgebung setzt von Seiten des Lehrers die Kenntnis vorausgegangener Gedankengänge der Schüler voraus.
- c) jeder konkrete Lehrerimpuls enthält unterschiedliche Steuerungselemente, deren er sich nur zum Teil bewusst ist.

- 1 ☐ die Behauptung ist richtig, die Begründung a) ist falsch
- 2 ☐ alle Sätze sind richtig
- 3 ☐ die Behauptung ist richtig, die Begründungen a) und c) ebenfalls
- 4 ☐ die Behauptung ist richtig, die Begründungen b) und c) ebenfalls

7. Die Mehrzahl der kognitiven Steuerungsmittel enthält auch emotionale Elemente,

denn

die Mehrzahl der intrinsischen Motivationen werden bevorzugt auf diese Weise gegeben.

- 1 ☐ beide Sätze sind richtig, die Begründung stimmt
- 2 ☐ Satz a) ist richtig, Satz b) ist falsch
- 3 ☐ Satz a) ist falsch, Satz b) ist richtig
- 4 ☐ beide Sätze sind falsch

8. Die Handlungsanforderungen an den Lehrer sind mehrschichtig. Der Lehrer soll z.B. den Interessen einzelner Schüler gerecht werden, soll sich verantwortlich zeigen für einen sachlogisch korrekten Verlauf des Unterrichts muss in der Lage sein, jederzeit die richtige Methode in seinen Unterricht einzuplanen .

Diesen Anforderungen kann der Lehrer nicht gleichzeitig gerecht werden,

denn

auch ein Lehrer ist nicht in der Lage, gleichzeitig verschiedene Aufgaben wahrzunehmen.

- 1 ☐ beide Sätze sind richtig
- 2 ☐ die Behauptung ist richtig, die Begründung falsch
- 3 ☐ Die Behauptung ist falsch, die Begründung richtig
- 4 ☐ beide Sätze sind falsch

9. Eine Unterrichtsplanung (-vorbereitung) kann so detailliert ausgearbeitet sein und das Vorwissen und die emotionale Lage der Schüler so einbeziehen, dass es bei der Unterrichtsdurchführung zu keiner unerwarteten Störung mehr kommen kann,

denn

mit autoritären Führungsmassnahmen und gegensteuernden Impulsen lassen sich Abweichungen vom geplanten Lernziel verhindern.

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| 1 | ☐ | beide Sätze sind richtig |
| 2 | ☐ | beide Sätze sind falsch |
| 3 | ☐ | Satz 1 ist falsch, Satz 2 ist richtig, jedoch die Begründung falsch |

10. Durch die Beobachtung des Lehrer- und Schülerverhaltens in einer Unterrichtsstunde lässt sich der Unterricht zuverlässig beurteilen,

denn

auch in einzelnen Unterrichtseinheiten wirken sich die stundenübergreifenden Planungen des Lehrers aus.

- | | | |
|---|--------------------------|--|
| 1 | ☐ | beide Sätze sind richtig und die Begründung stimmt |
| 2 | ☐ | beide Sätze sind falsch |
| 3 | ☐ | Satz 1 ist richtig - Satz 2 ist falsch |
| 4 | ☐ | Satz 1 ist falsch - Satz 2 ist richtig |
| 5 | ☐ | beide Sätze sind richtig, aber die Begründung falsch |

11. Studenten haben auf einem Kinderspielplatz Aussagen von Müttern protokolliert. Ordnen Sie die folgenden Aussagen einem der Erziehungsstile zu

- a) laissez-faire
- b) autokratisch
- c) sozial-integrativ

1. ☐ Ach lassen sie doch, die beiden sind halt wie Hund und Katz!

2.

☐
☐
☐
☐

 Ihr müsst euch schon selbst einig werden, ob ihr Fussball spielen wollt.
3.

☐
☐
☐

 Immer schön der Reihe nach auf der Rutschbahn. Schliesslich will jeder mal dran!
4.

☐

 Nimm gefälligst das Taschentuch, wenn die Nase läuft. Was sollen die Leute von mir denken.

2. Lernhemmungen treten bei schlechten Schülern mehr auf, wie bei guten Schülern,

denn

- a) schlechte Schüler sind am Unterricht grundsätzlich desinteressierter.
- b) der Lehrer muss den Lehrplanzielen gerecht werden und ist nicht in der Lage, immer auf 'schulschwache' Schüler Rücksicht zu nehmen.
- c) schlechte Schüler haben es grundsätzlich schwieriger, den Lebensalltag zu meistern.
- d) schlechte Schüler unterliegen einem weit höheren Leistungsanspruch als gute Schüler.

- 1

☐

 die Behauptung ist falsch, die Begründung d) stimmt
- 2

☐

 die Behauptung ist richtig, die Begründung a) und c) jedoch falsch
- 3

☐

 die Behauptung ist richtig, die Begründung a) und b) falsch
- 4

☐

 die Behauptung ist falsch, die Begründung b) und d) stimmt

13. Prognosen leisten dasselbe wie Erklärungen,

denn

abgesehen von der zeitlichen Verschiebung (Prognose vor dem Phänomen, Erklärung nach ihm) haben beide die gleiche Erkenntnisstruktur.

- 1

☐

 beide Sätze sind falsch, die Begründung richtig
- 2

☐

 beide Sätze sind richtig, die Begründung falsch
- 3

☐

 die Behauptung ist richtig, die Begründung falsch
- 4

☐

 Die Behauptung ist falsch, die Begründung richtig

BEFRAGUNG DER KURSTEILNEHMER ZUM AUSBILDUNGSKURS:

"UNTERRICHTSANALYSE - EIN GRUNDKURS IM MEDIENVERBUND"

Diese Befragung hat die Aufgabe, den Kurs daraufhin zu analysieren, ob die Teilnehmer mit dem Kurs allgemein, mit den diversen Arbeitsformen und Lernmethoden, mit dem vorgestellten Stoff, usw. zufrieden sind und ihre eigene Arbeit einen Nutzen daraus gewinnen konnte.

Diese Befragung wendet sich an alle Kursteilnehmer dieses Grundkurses im Medienverbund und aus diesem Grunde haben auch Sie einen Fragebogen zur Beantwortung erhalten. Aus Ihren persönlichen Meinungen, Erfahrungen und Erlebnissen erhoffen wir für uns wertvolle Einsichten für eine verbesserte Gestaltung der Lehrerausbildung. Dazu ist es notwendig, dass Sie auf die Fragen des Fragebogens freimütig und ohne Hemmungen antworten, denn nur so ist uns bei unserer Arbeit wirklich geholfen.

Erläuterung zur Handhabung des Fragebogens:

1. Ein Grossteil des Fragebogens beinhaltet Meinungsäusserungen, zu denen Sie durch Ankreuzen eines der jeweils fünf danebenstehenden Kästchen Stellung nehmen wollen.

Diese fünf Antwortmöglichkeiten haben etwa folgenden Sinn:

- | | |
|---------------------|---|
| a. völlig richtig | = Sie billigen die Aussage vorbehaltlos und vollkommen. Sie halten sie für völlig zutreffend. |
| b. kann man sagen | = Sie sind mit der Aussage im grossen und ganzen einverstanden, hätten jedoch im einzelnen Vorbehalte. |
| c. weiss ich nicht | = Sie wissen nicht, ob diese Aussage für Sie zutrifft ODER Sie sind in dieser Frage unentschieden (bitte stören Sie sich nicht daran, dass AUCH für diesen Fall die Formulierung "weiss ich nicht" vorgesehen ist!) |
| d. eigentlich nicht | = Sie lehnen die Aussage im grossen und ganzen ab. Sie glauben, dass Sie nicht unbedingt richtig sein muss. |
| e. völlig falsch | = Die Aussage ist auf gar keinen Fall richtig. Sie erscheint Ihnen völlig unzutreffend, total falsch. |
2. Bei den anderen Aussagen und Fragen kreuzen Sie bitte auch nur jeweils eine Antwortmöglichkeit an, sofern zu einer bestimmten Frage keine besonderen Instruktionen existieren.
 3. Kommentare und andere Anmerkungen können bei den Fragen, die mit Kreuzen oder Zahlangaben beantwortet werden müssen, nicht berücksichtigt werden. Wir haben jedoch in diesem Fragebogen bei anderer Gelegenheit Platz für freie Meinungsäusserung geschaffen.

4. Merken Sie sich bitte für die ganze Kursdauer die RECHTS UNTEN eingetragene TEILNEHMER-NUMMER, weil diese im Laufe der Woche MEHRMALS GEBRAUCHT WIRD! Wir haben bei diesem Fragebogen bewusst auf Namensangaben verzichtet, damit Sie wirklich frei Ihre Meinung äussern können: die Befragung erfolgt ~~also~~ anonym und streng vertraulich.
5. Im übrigen möchten wir Sie bitten, den Fragebogen sorgfältig und vollständig auszufüllen und danken Ihnen schon jetzt für Ihre grosse Bereitschaft, uns bei der Verbesserung dieses Kurses zu unterstützen.

WICHTIG!

TEILNEHMER-NUMMER

--

EINSTELLUNGSFRAGEBOGEN

- | | | |
|---|--|-----------------------|
| 1. Ich glaube, dass der Kurs "Unterrichtsanalyse - ein Grundkurs im Medienverbund" uns als zukünftige Lehrer auf die spätere Berufspraxis erfolgreich vorbereiten wird. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | 1
2
3
4
5 |
| 2. Ich wünsche mir persönlich sehr, dass dieser Kurs auch zukünftig in der Lehrerbildung eingesetzt wird. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | 1
2
3
4
5 |
| 3. Dieser Kurs leitet meiner Meinung nach zu wenig zum selbstständigen Weiterstudium an. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | 1
2
3
4
5 |
| 4. Dieser Kurs ist trotz des grossen Aufwandes der Veranstalter sowie der Programmhersteller meiner Meinung nach kaum geeignet, Lehrer für unterrichtliche Phänomene und Prozesse zu sensibilisieren. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | 1
2
3
4
5 |
| 5. Kurse dieser Art sollten in der Lehrerbildung nur dann stattfinden, wenn die bisherigen Formen der Ausbildung die Anzahl der Studenten nicht mehr bewältigen kann. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | 1
2
3
4
5 |

6. Bitte beurteilen Sie die Sequenzen der Unterrichtslektionen, die in den einzelnen Filmteilen gezeigt wurden oder gezeigt werden könnten, nach ihrer Bedeutung für Sie persönlich, indem Sie jeder Sequenz eine Note (Zensur) zwischen 1 und 5 geben, wobei 1 bedeuten würde: "von grösster Wichtigkeit", und 5 "ohne Bedeutung" und die dazwischenliegenden Zensuren entsprechende Abstufungen.

- a. Sequenzen aus verschiedenen Schulstufen
- b. Sequenzen aus verschiedenen Unterrichtsfächern
- c. Sequenzen mit methodisch wichtigen oder interessanten Schritten
- d. Sequenzen mit fachlich-inhaltlich wichtigen oder interessanten Beiträgen
- e. Sequenzen mit psychologisch wichtigen oder interessanten Vorgängen

1	2	3	4	5

7. Welche Unterrichtssequenzen würden Sie persönlich noch empfehlen?

- a.
- b.
- c.

8. Gemessen am Zeitaufwand, den wir zukünftige Lehrer in diesen Kurs investieren, ist der Lerngewinn aus diesem Kurs nach meinem bisherigen Gefühl sehr gross.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

9. Ich halte die Qualität der Informationen, wie sie im Kurs allgemein angeboten werden, für sehr befriedigend.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

- | | | |
|--|--|--|
| 10. Der Umfang der angebotenen Informationen ist in diesem Kurs ganz allgemein zu gross. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5 |
| 11. Die Abwesenheit von Sach- und Fachautoritäten (ausser dem Kursleiter) hat den Beteiligten zu neuer Kollegialität und partnerschaftlicher Zusammenarbeit verholfen. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5 |
| 12. Dieser Kurs ist meiner Meinung nach ein sehr guter Weg, die Beteiligten mit neuen Informationen aus den Sozialwissenschaften bekannt zu machen | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5 |
| 13. Dieser Kurs zeigt im wesentlichen nur berufsferne Theorien auf, die dem Praktiker kaum helfen können. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5 |
| 14. Ich halte die Vielfalt der angebotenen Lernmethoden bzw. Arbeitsformen (Film, Studienmaterial, Gruppenarbeit, Diskussion), welche sich gegenseitig ergänzen, für sehr lernmotivierend. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5 |
| 15. Die Abwesenheit von Sach- und Fachautoritäten lässt gerade bei der Behandlung eines so komplexen Themas wie der 'Unterrichtsanalyse' ein gewisses Gefühl der Unsicherheit zurück. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5 |

- | | | |
|--|---|---|
| <p>16. Der häufige Wechsel von einer Lernmethode bzw. Arbeitsform zur anderen wirkt meiner Meinung nach sehr belastend auf Lernwillen (Lernmotivation) und Lernkonzentration der Teilnehmer.</p> | <p>völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch</p> | <div>☐</div> 0
<div>☐</div> 2
<div>☐</div> 3
<div>☐</div> 4
<div>☐</div> 5 |
| <p>17. Die einzelnen Filmsequenzen bieten meiner Meinung nach viele brauchbare Hilfestellungen für die spätere Praxis als Lehrer.</p> | <p>völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch</p> | <div>☐</div> 0
<div>☐</div> 2
<div>☐</div> 3
<div>☐</div> 4
<div>☐</div> 5 |
| <p>18. Ich empfinde es grundsätzlich als einen Nachteil, wenn Filme, aus denen man lernen soll, nur einmal gezeigt werden.</p> | <p>völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch</p> | <div>☐</div> 0
<div>☐</div> 2
<div>☐</div> 3
<div>☐</div> 4
<div>☐</div> 5 |
| <p>19. Die Informationsmengen, die in den Sendungen stecken, sind meiner Meinung nach zu umfangreich.</p> | <p>völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch</p> | <div>☐</div> 0
<div>☐</div> 2
<div>☐</div> 3
<div>☐</div> 4
<div>☐</div> 5 |
| <p>20. Die Informationen in den Sendungen sind meiner Meinung nach von sehr hoher Qualität.</p> | <p>völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch</p> | <div>☐</div> 0
<div>☐</div> 2
<div>☐</div> 3
<div>☐</div> 4
<div>☐</div> 5 |
| <p>21. Eine Unterbrechung der Filmdarbietung in Beobachtungsaufgaben, mit dem Ziel der Erarbeitung von Lösungen auf gestellte Fragen, wirkt im allgemeinen sehr störend.</p> | <p>völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch</p> | <div>☐</div> 0
<div>☐</div> 2
<div>☐</div> 3
<div>☐</div> 4
<div>☐</div> 5 |

- | | | |
|--|---|--|
| 22. Ich halte eine sinnvolle Verteilung von Informationen auf einzelne, spezifische Lernmethoden, Arbeitsformen und Medien für didaktisch sehr positiv. | <p>völlig richtig</p> <p>kann man sagen</p> <p>weiss ich nicht</p> <p>eigentlich nicht</p> <p>völlig falsch</p> | ☐
☐
☐
☐
☐ |
| 23. Die Filme erscheinen mir angesichts der Schwierigkeit der anstehenden Probleme zu oberflächlich. | <p>völlig richtig</p> <p>kann man sagen</p> <p>weiss ich nicht</p> <p>eigentlich nicht</p> <p>völlig falsch</p> | ☐
☐
☐
☐
☐ |
| 24. Ich verspreche mir vom Einsatz moderner Medien (Filme, Unterrichtsmittschaudokumente) keine wesentlich stärkeren Impulse für eine Verbesserung der Lehrerausbildung als bisher. | <p>völlig richtig</p> <p>kann man sagen</p> <p>weiss ich nicht</p> <p>eigentlich nicht</p> <p>völlig falsch</p> | ☐
☐
☐
☐
☐ |
| 25. Eine Unterbrechung der Filme durch Diskussionen und Beobachtungsaufgaben zwingen meiner Meinung nach den Betrachter konzentriert bei der Sache, beim Thema zu bleiben. | <p>völlig richtig</p> <p>kann man sagen</p> <p>weiss ich nicht</p> <p>eigentlich nicht</p> <p>völlig falsch</p> | ☐
☐
☐
☐
☐ |
| 26. Die in dem Kurs "Unterrichtsanalyse - ein Grundkurs im Medienverbund" angesprochenen Probleme sind meiner Meinung nach zu subtil, als dass sie durch Filme einsichtig gemacht werden können. | <p>völlig richtig</p> <p>kann man sagen</p> <p>weiss ich nicht</p> <p>eigentlich nicht</p> <p>völlig falsch</p> | ☐
☐
☐
☐
☐ |
| 27. Die Beiträge in den Filmen bieten meiner Meinung nach fast nur Selbstverständliches. | <p>völlig richtig</p> <p>kann man sagen</p> <p>weiss ich nicht</p> <p>eigentlich nicht</p> <p>völlig falsch</p> | ☐
☐
☐
☐
☐ |

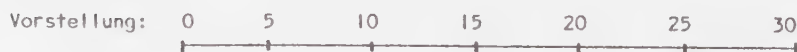
28. Wie sollte Ihrer Meinung nach die Mehrzahl von Filmen eines solchen Kurses in der Grundstruktur gestaltet werden?

- a. Unterrichtsmittschaudokumente/Unterrichtsaufzeichnungen
- b. Schriftliche Kommentare als Grafiken in der Sendung/Überleitungstitel
- c. Mündliche Kommentare eines sendungsbegleitenden Moderators
- d. Informativer Vortrag eines Experten
- e. Informative Vorträge mehrerer Experten
- f. Information durch grafische Gestaltungsmittel/Schaubilder
- g. Diskussionen von Sach- und Fachautoritäten
- h. Arbeitsaufträge an den Betrachter der Sendung
- i. Lösungsvorschläge für den Betrachter
- k. Beobachtungsaufgaben für den Betrachter
- l. Bedingungsanalysen für den Betrachter
- m. Filmsequenzen mit Testsituation für den Betrachter
- n. Erstes eigenes Gestaltungselement; welches?
- o. Zweites eigenes Gestaltungselement; welches?

Bitte ordnen Sie nun BELIEBIG VIELE (von einem bis zu allen) dieser Gestaltungselemente mit Ihrem obigen BUCHSTABEN auf einer Linie an, die der Länge eines normalen Films entsprechen soll.



Ihre



29. Ich halte es persönlich für sehr hilfreich, wenn man mithilfe von Unterrichtsmittschaubildspielen einmal in einen normalen, mit allen täglichen Problemen beladenen Unterricht schauen kann.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

1
2
3
4
5

30. Der Unterricht in den Unterrichtsmittschau-Dokumenten ist meinem Eindruck nach zu modellhaft, zu gespiegelt, als dass man ihn für normalen 'Schulalltag' halten könnte.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

31. Unterrichtsmittschaudokumente sind durchaus in der Lage, der eigenen Unterrichtsarbeit neue Impulse zu geben.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

32. Die Unterrichtsmittschaudokumente sollten mehr Muster-Unterricht (Musterlektionen) zeigen, aus denen man unmittelbar praktische Hilfen für den eigenen Unterricht ablesen kann.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

33. Folgende Unterrichtsaufzeichnungen schienen mir besonders anregend:

- a.
b.
c.

34. Die Unterrichtsbeispiele sind meiner Meinung nach zu kurz, als dass man einen richtigen Eindruck in die Unterrichtssituation hätte gewinnen können.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

35. Die Unterrichtsmittschaubispiele sind nach meinen bisherigen Erfahrungen zu willkürlich ausgewählt und passen nicht zur Illustration der theoretisch angesprochenen Teilthemen.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

36. Gruppenarbeiten sind meiner Meinung nach eine unbedingt notwendige Ergänzung zu diesem Medienverbund.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

1
2
3
4
5

37. Gruppendiskussionen bleiben nach meinen bisherigen Erfahrungen immer zu sehr in allgemeinen Fragen stecken und dringen nicht zum eigentlichen Thema vor.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

1
2
3
4
5

38. Gruppenarbeit ist meiner Meinung nach eine notwendige Ergänzung der Einzelarbeit.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

1
2
3
4
5

39. Die Diskussion einer Arbeitsgruppe wird nach meinen bisherigen Erfahrungen mehr durch das Prestige der Beteiligten bestimmt als durch die Güte der Argumente.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

1
2
3
4
5

40. Die Plenumsdiskussionen wurden meiner Ansicht nach zu stark durch den Kursleiter bestimmt.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

1
2
3
4
5

41. Die Aufforderung zur Diskussion in den Filmen ist meiner Ansicht nach zu willkürlich getroffen worden.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

1
2
3
4
5

- | | | |
|---|--|---|
| 42. Die Plenumsdiskussionen haben einen wesentlichen Teil dazu beigetragen, sich des vermittelten Stoffes nochmals zu versichern. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> |
| 43. Eine Ergänzung der Beobachtungsaufgaben durch gestellte Arbeitsaufgaben des Kursleiters sind in solchen Kursen unbedingt notwendig. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> |
| 44. Die gestellten Beobachtungsaufgaben konnten in den gebotenen Zeitintervallen nicht sachbezogen gelöst werden. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> |
| 45. Die vom Kursleiter gestellten Arbeitsaufgaben sind nur dann sinnvoll, wenn sie konkrete Bezüge zum Schulunterricht herstellen. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> |
| 46. Die Texte des Studienmaterials sagten mir etwas Neues | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> |
| 47. Ich hätte mir in den Texten des Studienmaterials mehr konkrete Hilfen für den Unterricht gewünscht. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> |

48. Das Studienmaterial stellt meines Erachtens eine wesentliche Ergänzung zu den Filmfolgen dar.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5

49. Die Texte enthalten meiner Meinung nach zu wenig Literaturverweise und Besprechungen wichtiger Literatur.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5

50. Das Studienmaterial vermittelt meiner Meinung nach die notwendigen Grundlageninformationen über das Thema dieses Kurses.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5

51. Die thematische Darstellung der Unterrichtsanalyse in diesem Kurs ist nach meinem bisherigen Eindruck zu unverbindlich und wertungsscheu: man hätte deutlicher auf gut und schlecht, richtig und falsch hinweisen müssen.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5

52. Ich fühle mich angesichts meiner bisherigen Ausbildung durch die in diesem Kurs vermittelten Inhalte überfordert.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5

53. Die vermittelten Inhalte sind zu wissenschaftlich, zu wenig praxisorientiert.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5

54. Ich halte die Behandlung des Themas 'Unterrichts-
analyse' in der in diesem Kurs vorgestellten Form
in der Lehrerausbildung für überflüssig.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐
☐
☐
☐
☐

56. Ausbildungsgänge in der Lehrerausbildung sollten
mehr wie dieser Kurs wissenschaftsorientiert sein.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐
☐
☐
☐
☐

57. Ich kann die vermittelten Informationen in meiner
späteren Berufslaufbahn gut benutzen.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐
☐
☐
☐
☐

58. Wir haben Ihnen in der Folge sehr viel Platz gelassen für eine
kritische Darstellung Ihrer Erfahrungen und Erlebnisse, Ihrer Eindrücke
und Ihrer Bewertungen, die Sie bisher im Fragebogen noch nicht zum Aus-
druck bringen konnten. Ihre Stellungnahmen sollten in deutlich lesbarer
Schrift nach Möglichkeit wie folgt untergliedert werden:

a. Stellungnahmen zum Kurs insgesamt (z.B. Organisation, usw.)

b. Stellungnahmen zu den Arbeitsformen und dem Medieneinsatz:

c. Stellungnahmen zur stofflich-thematischen Seite des Kurses (z.B. Vollständigkeit, Bedeutung der Themen, usw.):

d. Stellungnahmen zu dem Nutzen und den Folgerungen, die Sie aus dem Kurs ziehen:

78. Welche Verbesserungsvorschläge können Sie bezüglich des Medien Einsatzes und der -kombination machen?:

79. Welche Verbesserungsvorschläge können Sie bezüglich des dargebotenen Stoffes und seiner Darbietungsweise machen?:

80. Welche sonstigen Verbesserungsvorschläge können Sie uns machen?:

81. Ich bin Jahre alt.

82. Geschlecht: a. männlich ☐

b. weiblich ☐

83. Konfession: a. katholisch ☐
c. andersgläubig ☐

b. evangelisch/reformiert ☐
d. konfessionslos ☐

84. Ich stehe im Ausbildungsjahr/oder Berufsjahr

ENDE DES FRAGEBOGENS. VIELEN DANK!

TEILNEHMER-NUMMER

Datum:

- | | | |
|---|--|--|
| 1. Das Studienmaterial zur Folge war im allgemeinen verständlich. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5 |
| 2. Durch die Arbeitsanweisungen des Kursleiters wurde eine selbstständige Vorgehensweise eingeschränkt. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5 |
| 3. Meiner Meinung nach sind die fremdwörtlichen Begriffe der Folge im Film wie im Studienmaterial zu wenig erläutert worden. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5 |
| 4. Ich bin der Meinung, dass der Film der ... Folge trotz intensiver Bearbeitung des Studienmaterials streckenweise unverständlich war. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5 |
| 5. Die Unterrichtsdokumente der ... Folge haben mir neue Sachverhalte erschlossen. | völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch | ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5 |

6. Die im Studienmaterial angeführte Literatur erfordert zu viel Zeitaufwand.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5

7. Ich fühle mich durch die Stofffülle der ... Folge überlastet.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5

8. Die Verteilung der Informationen auf die einzelnen Medien haben bei mir einen guten Lernrhythmus ermöglicht.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5

9. Der Wechsel der verschiedenen Arbeitsformen hat mir Schwierigkeiten bereitet.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5

10. Die Gruppendiskussion der Folge bezog sich auf die in der Folge angesprochene Thematik.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5

11. Bei der Folge waren meiner Meinung nach

zu viele Texte im Studienmaterial	☐	1
zu viele Teilthemen im Film	☐	2
zu viel Gruppenarbeit	☐	3
zu viele weiterführende Arbeitsaufträge (Diskussionen)	☐	4

genügend Texte im Studienmaterial	☐	5
genügend Teilthemen im Film	☐	6
genügend Gruppenarbeit	☐	7
genügend weiterführende Arbeitsaufträge (Diskussionen)	☐	8

zu wenig Texte im Studienmaterial	☐	9
zu wenig Teilthemen im Film	☐	10
zu wenig Gruppenarbeit	☐	11
zu wenig weiterführende Arbeitsaufträge (Diskussionen)	☐	12

12. Ich finde, dass in der Folge die Gruppendiskussion an der richtigen Stelle platziert war.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐
☐
☐
☐
☐

13. Die in der Folge vermittelten Inhalte scheinen mir für meine zukünftige Schulpraxis wichtig zu sein.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐
☐
☐
☐
☐

14. Die praxisorientierten Arbeitsanweisungen des Kursleiters waren für mich eine wichtige Ergänzung zum Film und Studienmaterial.

völlig richtig
kann man sagen
weiss ich nicht
eigentlich nicht
völlig falsch

☐
☐
☐
☐
☐

15. Folgende Filmteile waren für mich besonders informativ:

1. alle ☐ 1
2. keine ☐ 2

16. Folgende Texte waren für mich besonders informativ:

1. alle ☐ 1
2. keine ☐ 2

17. Von welchen Teilthemen der ... Folge hätten Sie gewünscht, dass sie noch intensiver behandelt worden wären?

1. alle ☐ 1
2. keine ☐ 2

18. Welche Filmtelle der ... Folge erschienen Ihnen besonders praxisnah?

1. alle ☐ 1
2. keine ☐ 2

19. Bitte formulieren Sie mit Ihren eigenen Worten (positiv und negativ) Ihre Kritik und Anregungen zu einzelnen konkreten Sachverhalten der Kursfolge, wie:

1. Einsatz von Arbeitsformen und Medien
2. Organisatorischer Ablauf der Kursfolge
3. Inhaltlich-thematischer Bereich, begrifflich-theoretische Schwierigkeiten, - usw.

Wir legen hierbei besonderen Wert auf Ihre speziellen Erfahrungen mit genau benannten Einzelpunkten.

.....

This image shows a full page of a handwriting practice worksheet. It features multiple sets of horizontal dashed lines spaced evenly down the page, providing a guide for letter height and placement. The background is plain white, and there are no other markings or text present.

zu schwierige Aufgaben, ungenügende mediendidaktische
Aufbereitung der Inhalte)

- unvollständige Medienkombination?

2. Frage: In welchen Punkten decken sich die Ziele des Kurses mit den Zielen Ihrer Ausbildungsgänge?

3. Frage: Wie schätzen Sie generell den Wert solcher Medienverbund-Kurse für deutschsprachige Lehrerausbildungsanstalten in der Schweiz ein?

+ Glauben Sie, daß der über Unterrichtsdokumentation gehende Versuch, der Annäherung zwischen Unterrichtstheorie und Unterrichtswirklichkeit, für zukünftige Lehrer der deutschsprachigen Schweiz sinnvoll ist, sinnvoll sein kann?

4. Frage: Wo sehen Sie durch die in diesem Lehrerkolleg vermittelten Inhalte Praxisbezüge für die spätere Berufslaufbahn des Primarlehrers?

- + Betrachten Sie solche Ausbildungsprogramme als Motivationshilfe für Seminaristen, damit sie später aktiver an Lehrerweiterbildungskursen teilnehmen?

5. Frage: Wie beabsichtigen Sie, die Durchführung des Kurses organisatorisch wie aber auch vermittlungsdidaktisch zu gestalten?

* Warum können Sie denen im Kursleiterheft vorgestellten 'Organisationformen' zur Kursgestaltung nicht folgen?

[illegible]

6. Frage: Kann Ihrer Ansicht nach ein solches Kursprogramm dem Anspruch der Programmierersteller bezüglich 'Sensibilisierung der Teilnehmer' auf unterrichtliche Phänomene/Prozesse gerecht werden?

Wenn ja - warum?

Wenn nein - warum?

Wo sehen Sie die eigentl. Zielsetzungen und Schwächen dieses Kurses

[illegible]

ENDE DER FRAGEN: Vielen Dank für Ihre Bemühungen.

Lehrer für das Hauptfach:

Lehrer für die Nebenfächer:

Ihre Schulstufe/Schulklasse:

Ihr Ausbildungsgang in Stichworten:

Kursleiter dieses Grundkurses zu-

ständig?

[illegible]

(zu differenzierte Aspekte, unverständliche Fremdwörter,

2. Frage: Wo haben Sie unter stoffinhaltlichen, vermittlungsdidaktischen und organisatorischen Aspekten Änderungen zum ausgehändigten Kursmaterial der Kursfolge vorgenommen? Warum?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3. Frage: Wo gedenken Sie aufgrund der Erfahrungen der Kursfolge Änderungen in dem nachfolgenden Kursteil vorzunehmen?

[illegible]

Ende des Fragebogens. Vielen Dank!

FRAGEN AN DEN KURSLEITER NACH KURSENDE

Name des Kursleiters:
Lehrer für das Hauptfach:
Lehrer für die Nebenfächer:
Ihre Schulstufe/Schulklassen:
.....

1. Frage: Sind Sie nach Beendigung des Kurses nun der Meinung, daß die
Lehrer - Studenten durch die vermittelten Inhalte des Studienmaterials sowie der Filme überfordert wurden?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

+ Wo haben sich Schwierigkeiten gezeigt?

Worauf führen Sie diese Schwierigkeiten zurück?

- auf Ihre Befürchtungen, die Sie im ersten Fragebogenteil geäußert haben, (vor Kursbeginn)
- oder auf Schwierigkeiten, die Sie nicht erwartet haben, die Sie vor Kursbeginn nicht richtig einschätzen konnten? (Dif. nach Studienmaterial, Filme, Arbeitsaufgaben, Beobachtungsaufgaben)

+ Wie würden Sie heute diesen Kurs gestalten?

(unter stoffinhaltlichen- vermittlungsdidaktischen- organisatorischen Überlegungen)

.....
.....
.....

2. Frage: In welchen Punkten haben sich nun die Ziele des Kurses mit den Zielen Ihres Ausbildungsgangs gedeckt?

+ Sind Sie nun der Meinung, daß sich dieses Kursprogramm in ihren Ausbildungsgang integrieren ließe?

3. Frage: Schätzen Sie nun den generellen Wert solcher Kurse für deutschsprachige Lehrerausbildungsanstalten in der Schweiz anders ein als beim 1. Interview?

- ♦ Glauben Sie nun, daß der über Unterrichtsmitschaudokumentation gehende Versuch, der Annäherung zwischen Unterrichtstheorie und Unterrichtswirklichkeit, für zukünftige Lehrer der deutschsprachigen Schweiz sinnvoll ist, sinnvoll sein kann?

4. Frage: Wo sehen Sie heute, nach Kursende, durch die in diesem Lehrerkolleg vermittelten Inhalte, Praxisbezüge für die spätere Berufslaufbahn des Promarlehrers?

- ♦ Betrachten Sie den Wert dieses Lehrerkollegs primär als Motivationshilfe für zukünftige Lehrer, später eher an Lehrerweiterbildungskursen teilzunehmen?

5. Frage: Haben Sie den Kurs unter organisatorischen, vermittlungsdidaktischen Gesichtspunkten anders gestaltet, als Sie es geplant haben?

6. Frage: Glauben Sie, daß eine Sensibilisierung der Teilnehmer im Hinblick auf unterrichtliche Phänomene/Prozesse stattgefunden hat?
Wenn ja-warum?

Wenn nein-warum

Wo sehen Sie die eigentlichen Zielsetzungen und Schwächen dieses Kurses heute?

Ende der Fragen: Vielen Dank für Ihre Bemühungen!

	Sensibilisierung Vortest	Sensibilisierung Nachttest	Wahrnehmungstest Vortest	Wahrnehmungstest Nachttest	Lerntest Vortest	Lerntest Nachttest
Sensibilisierung Vortest		0,3707	-0,3792			
Sensibilisierung Nachttest			-0,3202			
Wahrnehmungstest Vortest				0,3540		
Wahrnehmungstest Nachttest			0,4636			
Lerntest Vortest						
Lerntest Nachttest						

HYPOTHESE 1.1.

TABELLE 1

ALLE KURSKLASSEN

	Sensibilisierung Vortest	Sensibilisierung Nachttest	Wahrnehmungstest Vortest	Wahrnehmungstest Nachttest	Lerntest Vortest	Lerntest Nachttest
Sensibilisierung Vortest		0,3717	-0,3425			
Sensibilisierung Nachttest			-0,2934	-0,2676		
Wahrnehmungstest Vortest			0,3988			
Wahrnehmungstest Nachttest						
Lerntest Vortest						
Lerntest Nachttest						

ALLE AUFGEFÜHRTEN KORRELATIONEN MIT 1/∞ - Signifikanzniveau

HYPOTHESE 1.2.

TABELLE 2

STUDENTEN

	Berufspraxis (allgemein) Vortest	Berufspraxis (allgemein) Nachttest	Wahrnehmungstest Vortest	Wahrnehmungstest Nachttest	Lerntest Vortest	Lerntest Nachttest
Berufspraxis (allgemein) Vortest		0,3463	-0,2811			
Berufspraxis (allgemein) Nachttest						
Wahrnehmungstest Vortest						
Wahrnehmungstest Nachttest			0,4636			
Lerntest Vortest						
Lerntest Nachttest						

ALLE AUFGEFÜHRTEN KORRELATIONEN MIT 1/100 - Signifikanzniveau

	Berufspraxis (allgemein) Vortest	Berufspraxis (allgemein) Nachttest	Wahrnehmungstest Vortest	Wahrnehmungstest Nachttest	Lerntest Vortest	Lerntest Nachttest
Berufspraxis (allgemein) Vortest		0,3577	-0,2524			
Berufspraxis (allgemein) Nachttest						
Wahrnehmungstest Vortest						
Wahrnehmungstest Nachttest						
Lerntest Vortest						
Lerntest Nachttest						

HYPOTHESE 1.3.

TABELLE 3

	Inform. qu. allgemein Vortest	Inform. qu. allgemein Nachttest	Wahrneh- mungstest Vortest	Wahrneh- mungstest Nachttest	Lerntest Vortest	Lerntest Nachttest
Informationsqualität allgemein Vortest		0,2582				
Informationsqualität allgemein Nachttest	0,2456			-0,2890		
Wahrnehmungstest Vortest						
Wahrnehmungstest Nachttest		-0,2157				
Lerntest Vortest						
Lerntest Nachttest						

STUDENTEN

BEI LEHRERN KEINE ERGEBNISSE

HYPOTHESE 1.4.

TABELLE 4

	3. Frage Wahrnehmungstest Vortest	3. Frage Wahrnehmungstest Nachttest	Lerntest Vortest	Lerntest Nachttest	
3. Frage Wahrnehmungstest Vortest			-0,4144		
3. Frage Wahrnehmungstest Nachttest				-0,010	
Lerntest Vortest	-0,2662				
Lerntest Nachttest		-0,2560			

STUDENTEN

BEI LEHRERN KEINE ERGEBNISSE

ALLE AUFGEFÜHRTEN KORRELATIONEN MIT 1/∞ - Signifikanzniveau

ALLE VARIABLEN

LEBENS LAUF

- Geburt:** Am 20. 12. 1947 als Sohn des Lehrers Karl Stieger und seiner Ehefrau Klara, geb. Wehrle in St. Gallen (CH) geboren.
- Schulbildung:** Volksschule von 1954-1963 in Rorschach und Grenchen;
Berufsausbildung: Schweizerische Handelsschule in Bern von 1963-1964; Lehrerseminar in Solothurn von 1964-1968; Lehrerabschlussprüfung am 5. 4. 1968 mit zusätzlicher Sonderschullehrerprüfung.
- Berufliche Tätigkeit:** Sonderschullehrer in Egerkingen (Kt. SO) von 1968-1970.
- Studium:** Ab Sommersemester 1970-1971 Studium der Pädagogik an der Universität Zürich.
Ab Sommersemester 1971-1976 Studium der Pädagogik an der Universität München.

